

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola**

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

BUSI ETELKA

**A neveltség értelmezéseinek, a neveltségi megítéléseknek és a
tanulók jellemzőinek kapcsolata és összefüggései**

Témavezető:

**Prof. Dr. Bábosik István
Egyetemi tanár**

**Budapest
2010**

I. A téma bevezetése.....	5
I.1. Néhány szó a fogalom alkalmazásáról.....	5
I.2. Problémamegfogalmazás.....	6
I.3. A dolgozat értelmezési keretének meghatározása.....	8
I.4. A szerző fogalmi térképei.....	9
II. Az értekezés elméleti alapvetései.....	14
II.1. A neveltség és a nevelési célok.....	14
II.1.1. Célok, taxonómiák, neveltség.....	15
II.1.2. Tényleges pedagógiai tevékenységek, közösség és egyén	16
II.2. A neveltség fogalmának megjelenése az akadémikus irodalomban és a közoktatásban	18
II.2.1. A neveltség témakörében alkalmazott fogalmak megjelenési formái.....	18
II.2.2. A neveltségi szint mint önálló értekezési téma.....	18
II.2.2.1. A neveltségi szint fogalma.....	22
II.2.2.2. Nevelési eredményesség.....	24
II.2.2.3. Nevelési hatékonyság.....	25
II.2.3. A neveltség fogalmának megjelenése iskolai dokumentumokban.....	26
II.2.3.1. Minőség és értékelés.....	26
II.2.4. A neveltség vizsgálatának iskolai megjelenítése.....	27
II.2.4.1. A neveltségi szint értelmezése egy reprezentatív vizsgálatban.....	30
II.3. A neveltség fogalmának tartalmi kapcsolódásai	32
II.3.1. A kompetencia és a neveltség	32
II.3.1.1. Röviden a kompetenciákról.....	32
II.3.1.2. Kulcskompetenciák.....	33
II.3.2. Szociális kompetencia és neveltség.....	34
II.3.2.1. Fogalmi összegzés, egyéni munka- definíciók.....	36
II.3.3. Neveltség és érett személyiség.....	37
II.4. A tanulók megismerése.....	38
II.4.1. A tudatos megismerés szerepe.....	38
II.4.2. A téma szempontjából leglényegesebb szociális észlelési jelenségek.....	40
II.4.2.1. Benyomásszerveződés.....	40
II.4.2.2. Események, kategóriák.....	42
II.4.2.3. Attribúciók.....	44
II.4.3. Burkolt személyiségelméletek.....	46
II.4.3.1. Kelly konstruktumai.....	48
II.5. Tanári nézetek.....	49
II.6. Folyamatosan konstruálódó fogalmaink.....	52
II.7. Egy tágabb keret: a gyermekkép.....	53
II.7.1. Az „érett személyiség” - lehetséges „alternatíva” ?.....	54
II.7.2. Az érett személyiség a különböző elméletek tükrében.....	54
II.7.2.1. Tanuláselméleti irány.....	54
II.7.2.2. Pszichoanalitikus koncepció.....	55
II.7.2.3. Humanisztikusok	55
II.7.2.3.a Maslow.....	55
II.7.2.3.b Allport.....	56
II.7.2.3.c Rogers.....	57
II.7.2.4. Mezőelmélet.....	58
II.7.3. Az „érett személyiség” fogalmai.....	58
II.8. A serdülőkor sajátos helyzete	59
II.8.1. Prepubertás- pubertás.....	60

II.8.2. Az eriksoni krízis.....	62
II.8.3. Serdülőkor és neveltségi kérdések.....	63
III. Módszertani megfontolások.....	66
III.1. Vizsgálati battéria.....	66
III.1.1. Tanári kérdőív.....	66
III.1.2. Skálák a tanulók neveltségi jellemzőinek megítélésére.....	67
III.2. A tanulók jellemzőinek vizsgálata.....	68
III.2.1. Tanulói kérdőívek és felvételük.....	69
III.2.2. Sajátos kérdezési technikák a kérdőívben.....	72
III.2.2.1. Metaforák.....	72
III.2.2.2. Cirkuláris kérdések.....	72
III.2.3. Pszichológiai immunkompetencia- kérdőív (Oláh, 2004)	72
III.2.4. Szociometriai kérdőív.....	75
III.2.5. Etikai megfontolások.....	77
III.2.6. Tanári interjú.....	77
III.3. A vizsgálatban részt vevő minta.....	82
III.3.1. A teljes tanulói minta megoszlása nemek szerint.....	82
III.3.2. A tanári mintában a pályán töltött idő és a nem keresztátlója.....	83
III.4. Kérdések megfogalmazása.....	83
III.5. Hipotézisek.....	83
IV. Az eredmények bemutatása	86
IV.1. A neveltség értelmezése a pedagógusok körében.....	86
IV.1.1. A nézetek megközelítése.....	87
IV.1.2. A pedagógusok által meghatározott neveltségi kritériumok.....	88
IV.1.2.1. A kritériumok jellege.....	92
IV.1.3. A gyermek neveltségének okai a tanárok válaszai alapján.....	94
IV.1.4. Az ún. „indikátor szituációk” alkalmazása.....	96
IV.1.4.1. Tanári karok szituáció- leírásai	99
IV.1.5. A pozitív véleményben közrejátszó okok.....	101
IV.1.6. A pozitívan megítélt gyerekek „kivételes esetei”.....	102
IV.1.7. A negatívan értékelt tanulókkal kapcsolatos megkülönböztető szituációk.....	102
IV.1.8. A tanár személyét érintő helyzetek.....	105
IV.1.8.1. A negatív szituációkban a tanárok által azonosított „véleménymagok”	108
IV.1.8.2. A negatívan megítélt gyerekeknél tapasztalt kivételes esetek.....	109
IV.1.9. Átlagos (?) helyzetek(?).....	111
IV.1.10. További eredmények.....	112
IV.1.11. A különböző jellegű fogalmakat megjelenítő csoportjai.....	112
IV.1.11.1. Válasz- differenciálódás és árnyalatok	114
IV.2. A neveltségi megítélések.....	115
IV.2.1. A tanári megítélések szigorúságának hasonlósága különböző osztályokban	115
IV.2.2. A neveltségi jellemzők megítéléseinek faktoranalízise.....	119
IV.2.2.1. A neveltség szempontjából különböző alcsoportokba választott tanulók jellemzői.....	126
IV.2.2.2. A jólneveltségre vonatkozó önmegítélések és más jellemzőkkel való kapcsolataik.....	131
IV.2.3. A neveltség szempontjából különbözőnek gondolt gyerekek jellemzői.....	134
IV.2.4. Pszichológiai immunkompetencia.....	136
IV.2.5. Szülői és tanári vélemények tanulói megítélése.....	137
IV.2.6. A jelentős változások észlelése és összefüggései a neveltséggel	140
IV.2.7. A jólneveltség jellemzői a tanulói minta szerint.....	142

IV.2.8. Metaforaelemzés.....	143
IV.2.9. A tanulók által választott metaforák indoklásainak szerveződése.....	144
IV.2.9.1. Énkép- vonatkozások.....	151
IV.2.10. A neveltség szempontjából különböző csoportokba választott tanulók alcsoportjai	153
IV.3. A kutatás eredményei a hipotézisek tükrében.....	162
IV.4. A tanári interjúkról röviden.....	162
IV.4.1. Az interjúk eredményei.....	163
IV.4.2. Következtetés.....	168
V. Kutatói önreflexió és továbbmutatások.....	169
VI. A tanárok válaszainak továbbgondolása.....	172
VI.1. A mentálhigiénés szerep erősítése.....	172
VII. Köszönet.....	176
VIII. Mellékletek.....	177
VIII.1. Tanári kérdőív.....	177
VIII.2. Tanulói kérdőív.....	183
VIII.3. Oláh- féle Pszichológiai Immunkompetencia.....	194
VIII.4. Szociometriai felmérőlap.....	196
VIII.5. Tanári interjú.....	198
VIII.6. Szülői levél.....	199
VIII.7. A tanári válaszok tartalomelemzésének kategóriái.....	203
VIII.8. A tanulói válaszok tartalomelemzésének kategóriái.....	214
VIII.9. Felhasznált irodalom.....	220

I. A téma bevezetése

I.1. Néhány szó a fogalom alkalmazásáról

Különbözőek vagyunk. Sokféleképpen értelmezzük ugyanazt a fogalmat, személyes elméleteinkhez illeszkedő kritériumok alapján változatos módokon jelenik meg bennünk a másik. Mind a fogalomértelmezések különbözőségei, eltéréseinek, változatosságának kutatása, mind a tanári személyészlelés, és az ennek talaján kialakuló kapcsolat (majd ennek folytonos dinamikus alakulása) nagyon izgalmas kérdéseket hordoznak. Éppen ezért volt számomra egyértelmű, hogy valamiféleképpen ezeknek a területeknek fogom a metszetét keresni, amikor doktori kutatásaimat megtervezem.

Nem volt egyszerű út annak kidolgozása, hogy pontosan mit is szeretnék kutatni, és a téma maga is folyamatosan változott- mind az olvasott szakirodalomnak, mind a kutatás elején tapasztaltaknak köszönhetően. Az eredeti témamegjelölés még a neveltség változásának és a krízisek neveltségre tett hatásainak vizsgálatáról szólt. A témában való elmélyülés azonban szükségszerűen el is bizonytalanított, vajon tudom-e egyáltalán én magam, hogy mi az a neveltség? Egyáltalán: mások hogy gondolkodnak erről a fogalomról?

Akár szakmai közösségekben, akár privát társaságban került szóba a téma, szinte zavarbaejtőnek találtam az erről való beszélgetéseket, mert a nyelvi megfogalmazása sem mindennapi, a tartalma pedig- bár a legtöbbször általánosságban alkalmazzuk- kevésbé tisztázott.

A fogalmat mégis használjuk, a pedagógiai szakirodalomban éppúgy, mint a gyakorlat világában (már ha a kettőt el lehet egyáltalán egymástól választani), és a pedagógiával nem professzionálisan foglalkozók mindennapi fogalomhasználatában is jelen van.

Használjuk, és bárkinek beszéltem a témáról, úgy tűnt: mindenkinek van véleménye róla. Használjuk, sokszor valószínűleg anélkül, hogy mindig tudatosítanánk, hogy mennyire mást is értünk éppen alatta.

Természetesen nagyon sok olyan fogalom van, amely hasonlóan többféleképpen értelmezhető (sőt, tulajdonképpen a legtöbb fogalmunk ilyen). Pedagógiai és pszichológiai tanulmányaim során is gyakran tapasztalhattam, hogy számos olyan általánosan használt terminus technicus is van, amely a különböző megközelítésekből különböző meghatározást érdemelt ki. Időnként egészen eltérő vagy mélységű, részletességű tartalmakkal (ilyenek pl.: intelligencia, motiváció, kompetencia stb.). Ma pedig szinte már nem lehet szakmai diskurzust elindítani

anélkül, hogy az első, kiemelkedő lépés ne a kategóriák és az alkalmazott fogalmak definiálása, körülírása lenne.

Számomra pedig még az akadémikus szakirodalom szemszögéből való vizsgálódásnál is érdekesebbnek mutatkoztak a pedagógusok értelmezési „szokásai”, különbözőségei.

Mindkettő nagyon izgalmas vetületeket tár elénk. Jelen pillanatban inkább a pedagógusok gyakorlatában, az iskolai élményvilágban megjelenő értelmezések fonalán haladok tovább, hiszen a disszertáció céljai között elsősorban az szerepel, hogy a tanárok értelmezéseit és ezeknek a tanulók jellemzőivel mutatott összefüggéseit elemezzem.

I.2. Problémamegfogalmazás

Azt, hogy a neveltség fogalmának szerepe van a gyermekek megismerésében, a róluk való gondolkodásban, az tette tapasztalati úton egyértelművé (mondhatni praktikusán bizonyította) számomra, hogy nevelési tanácsadóban dolgozva a különböző okokból pedagógiai vagy pszichológiai vizsgálatra beküldött gyermekek 59 %-ánál az iskola által küldött pedagógiai jellemzésben szembesültem a kifejezéssel (2005-2007, 89 fő, 11- 14 éves tanuló¹). (Ezeket a jellemzéseket az osztályfőnökök írták és tulajdonképpen szabad, külső kritériumoktól, irányító szempontoktól mentes, strukturálatlan leírásokat takarnak.²

Mintha egy alapvető, mindennaposan használt és a gyermekek „egyetemleges” jellemzésére alkalmazott fogalomról lenne szó.

Ez adta tehát a dolgozat első nagy kérdéskörét, ami a pedagógusok neveltség- fogalmának értelmezéséről szól. A fő kérdés ezzel kapcsolatosan úgy jelentkezett, hogy mi az, ami a pedagógusoknál az iskola belső világában, illetve saját személyes világukban, értelmezési tartományaikban a fogalommal kapcsolatban megjelenik. És az elméleti pedagógia értelmezései is ebből a fókuszról válnak érdekessé (tehát a fő csapásirány nem azok mély és részletes elemzése), tudniillik mi az, amit a közoktatásban dolgozó pedagógusok beépítettek saját elméleteikbe. Mennyire egyezik ez a különböző elgondolásokkal, vagy mennyire mutatkoznak és milyen formában attól eltérő rendszerek, rendszerelemek.

Dolgozatom megírásához tehát két irányban indítottam meg vizsgálataimat. Az egyik kutatási irány arra vonatkozott, hogy a neveltség fogalma hogyan képeződik le a pedagógusok körében- milyen értelmezéseket találok és hogyan lehetne akár praktikusán is „megfogni” ezt

¹ A beküldések 17%-ában komplex problémákkal találkozhatunk, azaz a viselkedési problémák mellett tanulási nehézségeket is tapasztalhatunk. A viselkedési, alkalmazkodási zavarok között az agresszív viselkedés, a nagyfokú gátoltság, a felfokozott szexualitás, a beilleszkedési problémák fordultak elő a leggyakrabban.

² A Nevelési Tanácsadóba- természetesen a szülők beleegyezésével- vizsgálatra küldött gyerekek esetében az iskolának egy jellemzést kell csatolnia, amelyben megfogalmazza a gyermek vizsgálatra küldésének indokait és segítenek a pedagógiai- pszichológiai vizsgálat eredményeinek árnyalásában.

a nehezen megfogható fogalmat. Azaz: hogyan fordítják ezt le a tanárok saját maguk számára, milyen konkrét szituációkhoz kötve tudják értelmezni, milyen nézeteik vannak a neveltséggel kapcsolatban.

Másrészt pszichológusként és pedagógiai kutatóként egyszerre benne lenni egy ilyen folyamatban meglehetősen izgalmas. A neveltség fogalmának alapkutatásán túl ugyanis folyamatosan munkálkodott bennem annak gondolata, hogy milyen más tartalmak, milyen jellemzők állhatnak a fogalom mögött. Kétszemélyes helyzetben a gyerekek sokszor egészen más benyomást keltettek, mint amit az iskolai jellemzésben olvashattunk. A megjelölt problémákról is általában szinte objektíven tudtak nyilatkozni, mintha kívülről szemlélték volna magukat, erős önreflexióval. Miközben valószínűsíteni lehetett- és ezt maguk a gyerekek sem tagadták, hogy csoportban, osztályban, kötött, a tanulói teljesítményt középpontba helyező szituációkban viselkedésük szervezettsége, rendezettsége már korántsem ilyen kiegyensúlyozott és kontrollált. A kérdés tehát abszolút megfogható volt: milyen sajátos jellemzőkkel bírnak azok a gyerekek, akikkel ebben a kétszemélyes szituációban ilyen jól meg lehet találni a közös hangot, és akiknek ugyanolyan fontos a pedagógusok elfogadása, mint társaiknak, viszont akiket pedagógusaik a neveltség szempontjából mégis negatívan értékelnek.³

Van- e egyáltalán valamilyen jellemzőcsoport, ami akár magyarázhatja a neveltségben mutatkozó különbségeket, vagy ha ezt így nem is mondhatjuk ki, mindenesetre szoros összefüggéseket mutat vele? A már korábban említett kérdések pedig továbbra is foglalkoztattak: azaz milyenek a tanárok nézetei és a tanulókat érintő jellemzéseik a neveltséggel kapcsolatban.

Azt írtam az első mondatokban, hogy változatos módokon jelenik meg bennünk a másik. A másik, akiről nagyon sokszor keveset tudunk. Mindenképpen fontos volt számomra, hogy a „másik oldalról”- ami ebben az esetben a tanulók oldala- is legyenek információim. Tehát ebben a kutatásban mindenképpen meg szerettem volna azt is vizsgálni, hogy az így- vagy úgy értékelt, és különböző szempontok szerint „megítélt” gyerekek saját magukról hogyan vallanak, milyen önbeszámolásokat tesznek, illetve különböző sztenderdizált skálákon hogyan

³ A különböző pedagógiai és pszichológiai vizsgálatok kapcsán pl. az fogalmazódott meg előzetesen, tulajdonképpen hipotézisként, hogy a változásoknak és a változásokkal való megküzdésnek, a pszichológiai immunkopetencia- jellemzőknek fontos szerepe lehet abban, hogy mennyire tartják be vagy tartják fontosnak a viselkedési szabályokat vagy mennyire lényeges számukra a „megfelelés az elvárásoknak”.

ítélik meg önmagukat. Ha nagyon egyszerűen (de kifejezően) szeretnék fogalmazni, akkor milyen, a szubjektív és az iskolai jól- létet is befolyásoló jellemzőik vannak.

Ezután (vagy ezekkel egyidőben) természetesen számos más kérdés is felmerül- kezdve onnan, hogy vajon a külső értékelések és az önbeszámolók milyen illeszkedéseket mutatnak, milyen módon járnak együtt a külső „leírások” a gyermekek jellemzőivel. Ha úgy tetszik, akkor egyfajta kontroll, tükröz- szerepet töltenek be a tanárok megkérdezése mellett a gyerekek válaszai és az összehasonlítási lehetőséget biztosítják. Azt gondolom, hogy alapvetően így tud a témáról- még ha egy kis szeletet tekintve is, de kerek kép születni.

A konkrétan megfogalmazott kérdések és a kutatási eszközök kiválasztása gyakorlati munkámból és elméleti tanulmányaimból fakadtak és indítottak meg bennem további asszociációkat.

I.3. A dolgozat értelmezési keretének meghatározása

A tanárképzésben a pedagógiai és pszichológiai tanulmányok során többször is körbejárjuk azt a kérdést, hogy a nevelésnek mire kell irányulnia, egyáltalán: mi a cél, milyennek látnánk a legszívesebben magunkat, és milyen jellemzőket keresünk a másokban. Mi az érték, vagy mit tekintünk értékesnek és hogy az értéknek mennyiféle megközelítése létezik.

Ha a neveltség fogalmára gondolunk, akkor szinte egyértelműen, mondhatni logikusan adódik, hogy mindazt tartalmazhatja, amit a neveléssel „el szeretnénk érni”. Azaz ha tartalmi alapon közelítjük meg magát a fogalmat, akkor egyfajta „komplex nevelési célként” értelmezhetjük. Komplex, viszont önmagában, mindenféle definiálás, magyarázat nélkül sokféleképpen értelmezhető fogalomról van szó. Viszont éppen ebből a színesen értelmezhetőségből fakad, hogy definiálás nélkül nehezen alkalmazható.

Ebből a szempontból lehetne akár a nevelési célokat, vagy „embereszményt” vizsgálni, vagy szerveződhetne akár értékkutatás köré is a dolgozat. Természetesen vannak is átfedések és meg- megjelennek ezek az elemek, de nem mint kulcstémák. Egyértelműen megállapítható a nevelési célok szoros összefüggése a jelen témával, azonban ilyen alapon számos más fogalommal is könnyedén találhatunk érintkezési pontokat és a dolgozat terjedelmi korlátai választásra késztetnek. Most sokkal inkább konkrétan a neveltség fogalma kerül középpontba és tartalmának érintkezése más, a szakirodalomban előforduló fogalmakkal.

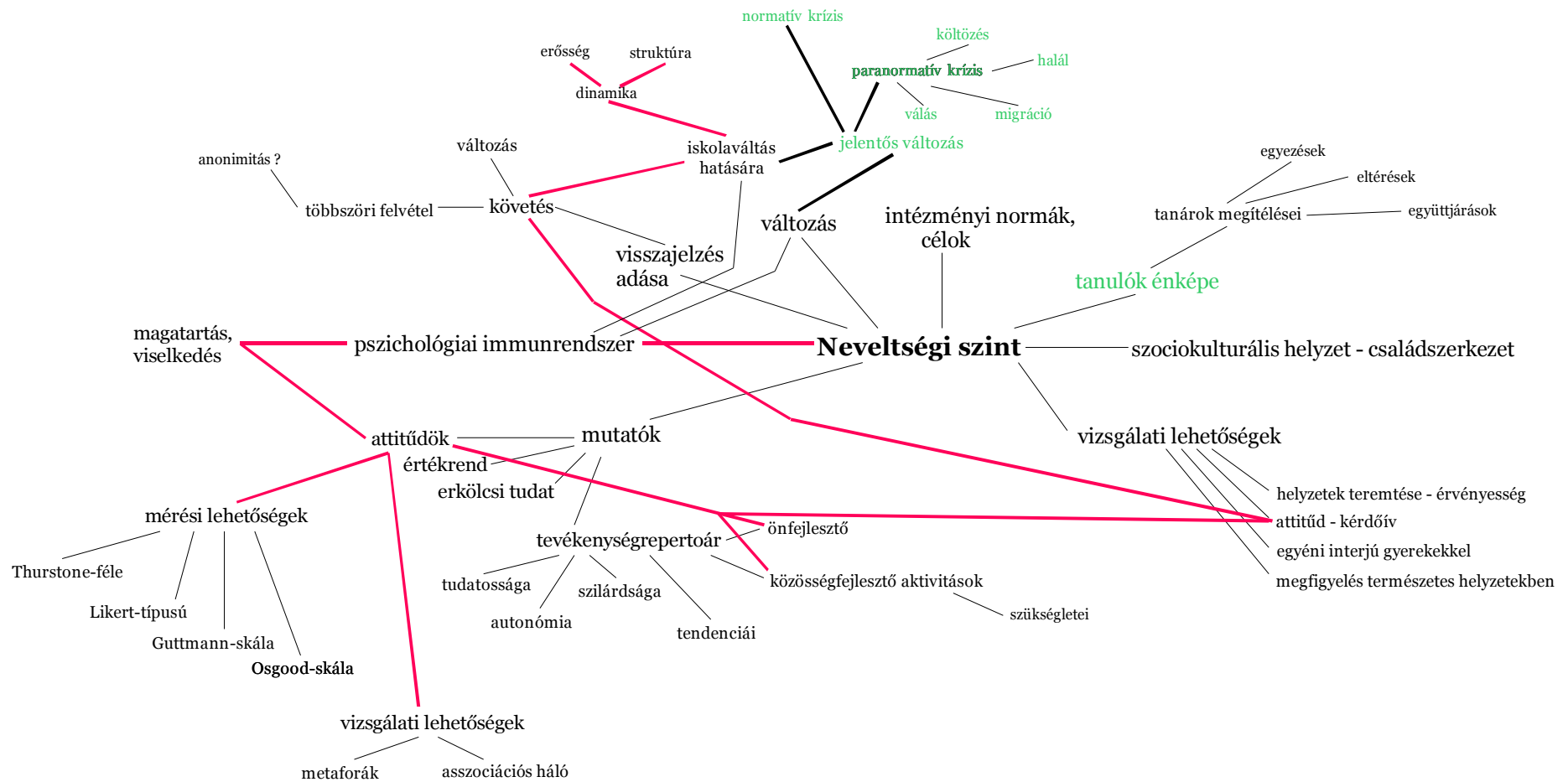
A dolgozatnak nem célja történeti szempontból elemezni a neveltség fogalmának változásait, fókuszom inkább a jelen helyzetre irányul, azaz az aktuálisan a pedagógusok körében alkalmazott, illetve az általuk megkonstruált jelentéstartalmat igyekszik feltárni,

megvizsgálni. Mindazonáltal a fogalom (és változatainak) szakirodalmi megjelenése természetesen lényeges, hiszen ez a nézetek egy alapvető forrását is jelentik.

I.4. A szerző fogalmi térképei

Lényeges, hogy milyen fogalmakat használ a kutató, elgondolásait milyen elméletek mentén rendezi. Milyen fogalmakat kapcsol össze, egyáltalán miket gondol összekapcsolhatónak és ennek milyen újszerű alapjai vannak. Ezt két ábrán mutatom be. Az első „térkép” azt ábrázolja, hogy mik voltak az eredeti terveim a doktori kutatással és a vizsgálni kívánt változókval kapcsolatban és hogyan alakultak ezek doktori tanulmányaim legelején.⁴

⁴ Feketével írtam, hogy mit szerettem volna eredetileg vizsgálni, pirossal emeltem ki a fő irányvonalakat, zölddel pedig, hogy milyen fogalmak kapcsolódtak még be az irodalom- feldolgozás és a témával való egyéb vizsgálódások (konferenciák, kollégákkal való szakmai párbeszéd stb.) közben. Az asszociációs hálót korábbi kutatási tervem és a 2006.- ig született jegyzeteim alapján készítettem.



Látható tehát, hogy milyen fogalmi kapcsolódásokat tartottam fontosnak és milyen vonalon kezdtem meg a kutatás megszervezését. A doktori jelentkezéssel beadott tervben még az „ön- és közösségfejlesztő aktivitások szükségleteire” vonatkozóan attitűdskálák kialakítását fogalmaztam meg célként. Ezekkel a skálákkal követéses vizsgálatot terveztem, és a mutatókban bekövetkező dinamikus változásokra lettem volna kíváncsi. Úgy gondoltam, hogy ezek a változások mind struktúrájukban, mind erősségükben azonosíthatóak lesznek majd. A fentiek mellett a neveltség és a pszichológiai immunrendszer közötti összefüggéseket is feltételeztem. (És azt gondoltam, hogy egyes, immunitásbeli jellemzők fejlesztése a neveltségben való fejlettséget is növeli, de ezt a hipotézisvizsgálatot már nem ennek a kutatásnak a kereti között tettem volna meg.)

Az alábbi fogalmi hálózaton pedig azt lehet látni, hogy végül milyen fogalmi rendszerből indultam ki a tényleges kutatás megindítása előtt.⁵ Ez természetesen a saját fogalmi asszociációimat jelenti, és valószínűleg ahány kutató, szakember, annyiféle fogalmi rendszer jöhet létre ezzel kapcsolatban. Számos elemét lehet megragadni a vizsgált változóknak, és az is lehet, hogy ez a kapcsolatrendszer, vagy egy- egy jellemző szerepeltetése kifejezetten rám jellemző vagy éppen „rólam szól”.

⁵ A második asszociációs hálót a 2006- 2010. közötti feljegyzéseim alapján készítettem.



Végeláthatatlan lenne az irodalmak elemzése, ha most minden, a neveltség kapcsán eszünkbe jutó fogalomnak a háttérét, történetét fejtegetni kezdenénk.

Kifejezetten azokra a fogalmakra koncentrálok, amelyeket vagy a szakirodalomban találhatunk gyakran a neveltséggel együtt emlegetve, vagy erős asszociációként jelentkezett bennem a közoktatásban dolgozó pedagógusokkal folytatott beszélgetések során és az általuk írt jellemzések alapján, illetve az irodalmi tájékozódás eredményeként.

Természetesen a személyes hangsúlyaimat, érdeklődésemet is tükrözi a kifejtés, de semmiképpen nem esetlegesen, hiszen az előzetes tudás és az újabb tapasztalatok a kutató nézőpontjait és magát a kutatást is befolyásolják. (A szakmai konzultáció pedig a jó értelemben vett külső kontroll lehetőségét biztosítja.)

II. Az értekezés elméleti alapvetései

II.1. A neveltség és a nevelési célok

Nem foghatunk bele a nevelési célok történeti jellegű elemzésébe, a változások és elképzelések megvitatásába sem. Jóval lényegesebbnek látom most azt a szempontot megnézni, amely a célok jellegére, megfogalmazásuk sajátosságaira, a célok rendszerére vonatkozik. Mindezt éppen amiatt, mert a dolgozatban is arról van szó, hogy a tanárok milyen módon konstruálják meg egy kívülről meghatározott, cél- jellegű fogalommal kapcsolatban saját rendszerüket.

A nevelési intézmények erőteljesebb differenciálódása a pedagógiai célok témáját is gazdagította. A nevelési célok „tartós viselkedésmódokra, az alapvető személyiségvonások alakítására és rögzítésére” irányulnak (Zrinszky, 2002, 134.p.) Zrinszky szerint a „humanista személy”, vagy az „érett polgár” céltételezés csak elvontan megfogalmazható, átfogó célnak minősül, de természetesen kisebb részcélok is kitűzhetőek.

Dietrich ír arról (Dietrich, 1992, hivatkozva Zrinszky, 2002), hogy a pedagógiai szakirodalom által megfogalmazott célok homályosak, tágan meghatározottak, a nevelőkben azonban egészen konkrét jellemzőkben jelennek meg ezek, „fordítódnak le”.

Azt is fontos belátnunk, hogy amikor a célokról beszélünk nagyon gyakran távlati, átfogó célokat említünk, miközben a nevelési tevékenység során inkább a közvetlen, órai célok irányítanak (ld. taxonómiák). A személyiségfejlesztés céljait nehéz operacionalizálni, a legtöbbször inkább absztrakt célképzetekkel találkozunk. Gyakran a célok követelményekként való megfeleltetése történik, ami szintén nehézségeket okozhat (főleg ha a megfeleltetés erőltetett vagy ugyanúgy nehezen értelmezhető terminusok kerülnek elő). A „követelménynormák” kidolgozása mégis lényeges lépés volt, mert könnyebben elemezhető és követhető feladatok megfogalmazását tette szükségessé, és az oktatási célokkal szoros összefüggésben a nevelés céljainak curriculumba foglalását is fontosnak ítélte (Zrinszky, 2002, 142.p.).

Bábosik szerint a személyiség különböző sajátosságainak fejlesztését várják a pedagógiai célok, mégpedig azért, hogy a magatartás és tevékenységrepertoár formálódjon (Bábosik, 1997, 2003). Gáspár László a kifejelesztendő képességek és tulajdonságok taxonómikus rendszerezését nem tartotta lehetségesnek, de megemlíti olyan komplex képességegyütteseket, amelyek fontosnak mutatkoznak (Gáspár, 1998).

A jelen dolgozat szempontjából (is) releváns Schaffhauser tipológiája, azon belül pedig két orientáció: az értékcentrikus normatív és az értékcentrikus affirmatív (Schaffhauser, 2000). Az elsőben maga az embereszmény szerepel céltételezésként, míg az utóbbiban az „önkibontakoztatás” fogalmi körébe tartozó elemek, köztük az autonómiával, az önszabályozással és a kritikai képességgel.

A most tárgyalt kutatási elemzésben látható, hogy a tanári válaszokban is ezeket lehet a leginkább azonosítani, de természetesen ez a kérdésből (azaz a neveltség tartalmának felfejtési módjából) is fakad. Mindenesetre nem szerepeltek olyan válaszok, vagy megjegyzések, illetve későbbi megkeresések sem, amelyek inkább az értékrelativisztikus oldalra (akár affirmatív, akár nem normatív irányára) vonatkoztak volna. (Természetesen azért elhamarkodott következtetéseket ebből nem is vonunk és nem is vonhatunk le.)

II.1.1. Célok, taxonómiák, neveltség

A nevelési célok pontos megfogalmazása, rendszere és hatékonyságuk mérése nem újkéletű kérdés (Szabolcs, 1981). A célrendszerek különböző ideológiai, pedagógiai, pszichológiai indíttatásból születhetnek.

A taxonómiákban bizonyos viselkedéselemek kategorizációi jelennek meg, mégpedig olyan módon, hogy azok megfigyelhetőek és mérhetőek legyenek. Több taxonómia kifejezetten a nevelési célok egy- egy szférájára összpontosít (pl. az értelmi vagy az affektív területekre) és azt fejti ki árnyaltabban (Krathwohl-Bloom-Masia, 1999; Nyéki, 1993), de vannak integrált taxonómiák is (pl. Scriven és Davé taxonómiái). „Az integrált taxonómiai rendszerek (...) a személyiség értelmi, érzelmi és pszichomotoros összetevőivel foglalkozó tanulási célokat együttesen igyekeznek taxonomikus rendbe állítani, olyan elméleti alapon, hogy e személyiség-összetevők szétválasztása mesterséges és indokolatlan.”⁶

Érzelhető ezeknek az integrált taxonómiáknak is a kapcsolódása a neveltség fogalmához, de az előbbieket egyrészt legfőképpen a viselkedéses megnyilvánulásokra összpontosítanak, másrészt az értékek, a mögöttes filozófia kevésbé jelenik meg (felvállaltan, hiszen éppen az értéksemlegesség az egyik fő szempontja a taxonómiáknak). Harmadrészt szinte kizárólag a (szó hagyományos értelmében vett) tanulásra vonatkozóan fogalmazódnak meg, még akkor is, ha nem az operacionalizált célokat jelentik.

⁶ Szabolcs Éva: Affektív taxonómia szócikk, http://www.kislexikon.hu/affektiv_taxonomia.html, Letöltés ideje: 2009. december 10.

II.1.2. Tényleges pedagógiai tevékenységek, közösség és egyén

Mindenképpen lényeges kérdés azonban, hogy sokszor a nevelési célok felsorolásszerű leírása, a listák készítése, a céldeklarációk nem egyeznek a pedagógiai törekvésekkel, tevékenységekkel. Parsons is hangsúlyozza, hogy az elvont értékek nem adnak eligazítást a konkrét cselekvés számára és ami még kiemelten fontos megjegyzése jelen tanulmány szempontjából, hogy a kutatónak kell felfedeznie kutatása tárgyát és az éppen alkalmasnak tűnő kutatási módszereket (Parsons, 1978; Pál, 2004.).

A célok így érdemlegesen a teljes nevelési folyamattal együtt elemezhetőek, az eszközök számbavételével. Sőt, Ballér megfogalmazása szerint „(...) értékek, elvek, célok esetében nem részletezésük, hanem az egész dokumentumot átszövő, rendszerben történő érvényesítésük a fő szempont.” (Ballér, 1996., 171.p.). Az érték kifejeződés szempontjából ő megkülönbözteti a demokratikus, nemzeti, európai és általános értékeket és a személyiségfejlődés- fejlesztés általános pedagógiai céljait (világnézet, világkép, műveltség, másság elfogadása stb.).

A legtöbbször említett felosztás, vagy csoportosítás a céltételezések, vagy maguk a célok között is, hogy egyénre orientáltan fogalmazódnak- e meg ezek vagy a kollektívára vonatkozóan (Zrinszky, 2002). A közösség és az egyén oldaláról közelítő és orientáló elgondolásokról számos helyen olvashatunk, a diskurzus gyakran vitatja (meg) újból és újból ezek szerepét, egymáshoz való viszonyát stb. (Loránd, 2000; Horváth, 2000).

Mihály Ottó teljességgel elzárkózik attól, hogy a „közösség” értékei mindenkor az egyén fölé helyezhetőek. „Az ezredfordulón nem lehet a nevelés esélyének kérdését akár absztrakt, akár konkrét értelemben pusztán az egyén és közösség fogalmi keretében vizsgálni” (Mihály, 2000, 18 p.). Vagy ahogyan fogalmaz: „a pluralizmus az egyén védelme a közösséggel szemben” (19. p.) „a nevelés céljainak megfogalmazásakor is választásra, választásokra kényszerülünk; választásaink nem lehetnek eleve kötelezőek mások számára; minden választásunk veszteséggel is jár” (19. p.).

Szerinte „a gyermek, a tanuló nem beépíti az értékeket, hanem sokkal inkább saját elméletei, modelljei alapján konstruálja azokat. A (...) nevelési kommunikáció eredménye sem lehet más, mint a személyes célok, értékek a nevelési kommunikáció felől tekintve véletlenszerű együttese.” (Mihály, 1999, cca 75. p.) Eszerint a nézőpont szerint a kívülről meghatározott értékek igazán a személyes konstruálásban testesülnek meg, de nem feltétlenül a „kívülről” elgondolt módon, sőt, lehet, hogy teljesen másképpen.

Ha nem filozófiai vagy politikai értékrend jegyében határozza meg egy elmélet a nevelés céljait, akkor általában az a fő cél, hogy a tanulóknak valamilyen „személyes értékvilága

alakuljon ki” (Zrinszky, 2002, 102.p.). Pl. a Kohlbergi erkölcsfejlődés a magasabb szintek elérési kritériumait a viselkedés szabadságfokának, kreativitásának növekedésében látta.

Weszely az erkölcsi értékek mellett egy sajátos relatív érték átgondolását is ajánlotta, amelyet „pedagógiai értéknek” nevezett. Eszerint nemcsak az etikai értékek fontosak, hanem azok, amelyek „tökéletesítik az embert” (Weszely, 1923, cca. 137. p.) .

Bábosik kiemeli, hogy a cél és értékelmélet kialakításakor a jelen és a történeti vetület gyakorlati tényeiből kell kiindulni és induktív úton meghatározni a közvetítendő értékeket. Mindezeket úgy, hogy világosan értelmezhetőek és ténylegesen megvalósíthatóak legyenek. Az értéket mint kettős funkciót betöltő produktumot írja le, mely mind a szűkebb és tágabb közösség fejlődéséhez hozzájárul, másrészt individuális fejlesztő szerepe is van. A legfontosabb az egyénileg is értékes, szociálisan is eredményes, konstruktív életvezetés (Bábosik, 2003).

Lappints a nevelési értékek szempontjából releváns értékeket biológiailag lényeges, az én harmóniája szempontjából fontos, a társas kapcsolatokra vonatkozó, a társadalmi eredményességet segítő és a humanizált társadalom szempontjából meghatározható értékek csoportjaiban definiálja (Lappints, 1998).

LeVine (1971) a nevelési célokat a kultúra párlatainak tartja. Hangsúlyozott szerepet szán annak a kogníciónak, amely a szocializációról vagy a nevelésről fogalmazódik meg az emberben. A környezeti és kulturális különbségek hatásait legfőképpen a nevelők szocializációról szóló elgondolásainak, kogníciójának eltéréseiből eredezteti. A szocializáció ágenseinek kognitív struktúrája közvetítő láncszemként működik a környezeti lehetőségek, követelmények és a gyermek teljes szocializációs folyamata között.

A kulturális sokszínűség mellett is be lehet azonosítani „mindenütt tapasztalható, mintegy egyetemes „szülői célokat” (Kósa, 2001, 267.p.). Kósa ide sorolja, hogy a gyermekek életben maradása és a gazdasági biztonság mindenütt fontos, mint ahogy az is, hogy a gyermekben az adott közösség által meghatározott értékeket kifejlesszék. Kósa szerint mindenütt lényeges, hogy a gyermek „optimális beválása, funkcionálása” biztosított legyen, hatékonyan érje el céljait. Tömören megfogalmazva: „Az adott kontextusnak megfelelő „normalitást” (patológiák elkerülése), egy produktív munkaszerep vállalását, és valamilyen fokú intim és stabil kapcsolatok kiépítésének képességét” (Kósa, 2001, 267.p.) jegyzi kultúrafüggetlenül a célok között.

II.2. A neveltség fogalmának megjelenése az akadémikus irodalomban és a közoktatásban

II.2.1. A neveltség témakörében alkalmazott fogalmak megjelenési formái

A Pedagógiai Lexikonban meghatározásokat⁷ olvashatunk mind a neveltségi szintre, a nevelési eredményességre és a nevelési hatékonyságra vonatkozóan is. Ezek címszavakként megtalálhatóak és kifejtésre kerülnek, ami arra utalhatna, hogy különböző fogalmakról van szó. Mindeközben a szakmai diskurzus ezeket legtöbbször egymással párhuzamosan, rokonértelmű fogalmakként használja.⁸

Nagy József a neveltség jellemzőit a következőkben határozta meg 1971- ben: intellektuális és testi adottságok fejlettsége, világnézeti, erkölcsi és esztétikai fejlettség. Megmutatkozik az ismeretekben, a motívumokban, a meggyőződésrendszerekben, a szokásrendszerben, a személyközi kapcsolatrendszerben és az akaratban (Nagy, 1971, 50- 52.pp.).

Sáska az „oktatással kapcsolatos közbeszéd egyik állandó elemeként” emlegeti a „neveltség hiányát”, az „iskolától elvárható műveltség és tudás hiánya” mellett (Sáska, 2004, 288.p).

II.2.2. A neveltségi szint mint önálló értekezési téma

Majzik Lászlóné munkásságát mindenképpen meg kell említeni a téma szakirodalmi hátterének elemzésében. Neveltségi eredményességről, hatékonyságról és színvonalról beszél, ezeket a fogalmakat alkalmazza (Majzik, 1976, 1989). Már a 60-as évek elején a téma felé fordult és Piaget- fordításához írt megjegyzésében is azt emeli ki, hogy a Piaget által alkalmazott vizsgálati eszközöket lehetne az erkölcsi neveltség vizsgálatára is használni (Schüttler, 2004).

Nagyon elgondolkodtató, amit a Majzik- féle elgondolással kapcsolatban Schüttler Tamás megfogalmaz: „A nevelési eredményvizsgálat több mint három évtizeddel ezelőtt kidolgozott

⁷ A Pedagógiai Lexikon átdolgozott cikkszavai között a „neveltség” kifejezést a szorosan a fogalomhoz illeszkedő definiáló szócikkekén kívül egyedül a „népoktatásnál” találjuk meg. Ebben Mészáros István arról ír, hogy ez „a műveltség és neveltség alapvető ismereteit, szokásait és készségeit elsajátíttató önálló iskolák, ezek felügyeleti szervei és pedagógusai képzőintézményei összefoglaló elnevezése” (Mészáros, 2009, http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:N%C3%A9poktat%C3%A1s, Letöltés ideje: 2009.09.20.

⁸ Az értekezés a „neveltség” fogalom értelmezéseit kutatja. Mivel éppen arról van szó, hogy egy adott fogalomnak milyen jelentéseket tulajdonítunk (magyarul), ezért nagyon nehéz a pontos, tökéletesen lefedő pl. angol megfelelőt, fordítást megtalálni. Megnézhetjük az érintkező fogalmak fordításait (nevelési eredményesség, hatékonyság stb.), de éppen az vész el, ami lényeges része, miszerint a konkrét fogalom jelentését szeretnénk kitapintani.

Mindemellett az angol fordításban educatedness- ként szereplő fogalom irodalmában is hasonló értelmezési nehézségeket találunk, nagyfokú erkölcsi súlyozással és a tartalom sokszínűségével (Mohanani, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/educated/goals.htm>, Letöltés ideje: 2010. 03. 06.).

módszere sok elemében a mai legmodernebb értékelési, mérési metodikai törekvéseket idézi. A 2001-ben elindult kompetenciamérések nagyjából ugyanarra az eredménymérési, hatékonyságelemzési filozófiára épülnek, mint a Majzik Lászlóné által megtervezett nevelési eredményvizsgálati rendszer. Azaz egyszerre szolgálták a mindennapi pedagógiai valóság empirikus feltárását és az intézményi önértékelést, azt, hogy a pedagógus, az intézmény maga elemezze a nevelési tervben kitűzött célok megvalósulásának mértékét.” (Schüttler, 2004, 61. p.)

Schüttler megfogalmazza még, hogy a hazai pedagógiában korábban alig volt törekvés a „nevelési folyamat történéseinek, a tanulók személyiségében, a közösség szerkezetben, a magatartást meghatározó ösztönzőrendszerben lejátszódó folyamatok egzakt megragadására” (Schüttler, 2004, 61 p.).

Majzik egyébként egyértelműen a neveltség (általa „neveltségi színvonalként”, „neveltségi szintként” említett) mérése mellett teszi le a voksot. „A tervszerű nevelés két alappillére a differenciált nevelési célnak és a tanulók éppen elért neveltségi színvonalának az ismerete. A cél szem előtt tévesztése nélkül perspektívátlan, ösztönössé válhat a mindennapos pedagógiai gyakorlat, a tanulók fejlettségének figyelmen kívül hagyása pedig voluntarizmusra, irreális nevelési követelményekre, helyben topogó nevelőmunkára vezethet.” (Majzik, 2004, 63. p.).

A nevelési eredményvizsgálatról azt mondja, hogy az folyamatosan valósul meg, mégpedig úgy, hogy beépül a személyiségformáló pedagógiai tevékenység egészébe. „Tükrözi a tanulók már elért neveltségi szintjét; annak ismeretében a végzett nevelőmunka hatékonyságának elemzésére ösztönöz, s mindezzel megalapozza a nevelési folyamat célirányos további irányítását, módosítását, magasabb szintre emelését.” (Majzik, 2004, 63 p.).

Az eredményvizsgálat Majzikné definíciója szerint az, amikor „a neveltségi szint *viszonyításra*⁹ kerül az adott időszakra a tanulók elé állított nevelési követelményekhez”. (Majzik, 2004, 63p.)

Így annak feladata az, „hogy feltárja a személyiség egyéni jellemzőit, ezzel egységben jelezze a *vizsgált személyiségvonások*¹⁰ fejlettségét a tanulócsoportokban, és hogy képet adjon a gyermekközösség színvonaláról.” (uő, 2004, 63 p.)

Az eredményvizsgálat négy nagy mozzanatát különbözteti meg: a nevelési követelmények meghatározását, az elért neveltségi szint meghatározását, az alkalmazott pedagógiai eljárások és a közösségi befolyás hatékonyság- elemzése és a további teendők megfogalmazása.

⁹ A szerző eredeti kiemelése.

¹⁰ Ez a kiemelés tőlem van.

Az eredményvizsgálattal kapcsolatban használja a személyiség (és a közösség) fejlettségének kifejezését is, tulajdonképpen a neveltség- fogalommal megegyezőként.

„Az eredményvizsgálat tárgya – akár a személyiség, akár a közösség fejlettségének feltárását tűzzük is célul – több minőségből összetett.” (Majzik, 2004, 64 p.). A neveltségi színvonal esetében kifejezetten a megnyilvánuló viselkedést tekinti mutatóknak.¹¹ A neveltségi szinttel kapcsolatban érdekes módon a vizsgált területeket nem árnyalja részletesen. Az erkölcsi, világnézeti, politikai neveltség szintjének vizsgálatáról beszél, mutatókként pedig a következőket nevezi meg:

- a tevékenységek, ezek eredményei, és az általuk létrejött viszonylag tartós személyiségjellemzők;
- az erkölcsi-világnézeti-politikai tudatosság összetevői (pl. értékorientáció),
- személyiségvonások, készségek, képességek, beállítódás;
- a személyiséget tevékenységre ösztönző motívumok rendszere;
- az egyén életmódja, az életmódot irányító életeszmeny.¹²

A vizsgált témákról, azok kategóriáiról inkább a vizsgálati módszerein keresztül kapunk képet. Az elemzésben több módszer együttes bevetését javasolja, illetve tudatos és tervezett választást ajánl. Itt is említi a „személyiségjellemzők feltárását” (Majzik, 2004, 64- 65. p.). A fogalom értelmezéséről a pedagógiai szakértő által javasolt vizsgálati módszerek is sokat elárulnak. A következőket említi:¹³

Tevékenységvizsgálatok	minőségi és mennyiségi elemzés, valamint az általa kidolgozott, ún. „differenciál összteljesítmény”. (Majzik 1971, 58–60.; <i>Nevelési eredményvizsgálat...</i> 1972, 41–44.)	
Meggyőződésvizsgálatok	erkölcsi-politikai-világnézeti meggyőződés az erkölcsi fogalmak ismeretére, a normák belátására, az erkölcsi szabályoknak megfelelő magatartás megvalósítására	<i>meghatározásvizsgálatok (meghatározott viselkedésű emberek jellemzését kéri, fogalmak magyarázatát várja)</i> az erkölcsi szabályok

¹¹ Tudniillik abból indul ki, hogy a személyiség a tevékenység folyamatában fejlődik és abban nyilvánul meg (Majzik, 2004.).

¹² Ezen kívül a tanulóközösség fejlettségének mutatói között jegyzi a „kollektíva” tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintjét; szerkezetének különböző szempontok szerinti sajátosságait, a kialakult értékrendet és minőségét; a közösség külső kapcsolatainak kiterjedtségét. (Majzik, 2004).

¹³ A táblázatot Majzikné munkái alapján állítottam össze.

	<p>vonatkozóan</p> <p><i>erkölcsi ítélőképesség</i></p>	<p>indokoltatása (így a helyes és téves érvek elemzése)</p> <p>a normák megszegése útján való egyéni előnyserzés elbíraltatása természetes élethelyzetek vagy leírt helyzetek adásával</p> <p>erkölcsi elvekkel való egyetértés és ezek indoklása</p> <p><i>egyes erkölcsi helyzetek</i> megítélését, morális szituációk súlyossági/értékességi sorrendbe állítása</p>
Erkölcsei tulajdonság-, készség-, képesség- és beállítódásvizsgálatok	<i>egyes erkölcsi helyzetek</i> megítélését, morális szituációk súlyossági/értékességi sorrendbe állítása	
Megfigyelés	természetes vagy a nevelő által szándékosan teremtetett helyzetekben	együttműködés, eszközhasználat, kivitelezés, az egyes munkafázisokban tanúsított aktivitást, és a napköziben végzett egyéni tanulást is
Motívumvizsgálatok	<p>A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló motívumok</p> <p>A tanulói érdeklődés tárgyának, mélységének, változásának, vizsgálata,</p> <p>A gyerekek munkához való viszonyáról</p>	<p>(tantárgyak tanulásához való viszony)</p> <p>(megfigyeléssel, erre létrehozott pedagógiai helyzetekben, szülőkkel és gyermekkel folytatott beszélgetés)</p>
Életmódvizsgálatok		Napirend, szokásrendszer, eszménykép- vizsgálatok

Majzikné a „neveltségi szint” vizsgálata után a pedagógusok „önvizsgálatát” hangsúlyozza. Tulajdonképpen valamiféle önreflexió forszírozása ez, amelyben az eredmények értelmezésére késztet, olyan kérdésekkel, hogy mi lehetett a szerepe ebben a pedagógusoknak,

milyen tevékenységeket kínált, milyen követelményeket fogalmazott meg. Ez nagyon lényeges kitétel és alapvető szemléletbeli kérdést hordozó momentum.

A fentiekben láthattuk, hogy ugyanazon kutató is több változatát alkalmazza munkáiban a fogalomnak. A következőkben a fogalmi változatokat vizsgáljuk meg még részletesebben.

II.2.2.1. A neveltségi szint fogalma

A neveltséggel kapcsolatban talán a leginkább elterjedt használat a korábban már említett neveltségi szint szókapcsolat alkalmazása. A fentiek mellett a neveltséggel kapcsolatos szakirodalmaknál természetesen meghagytam a szerzők eredeti szóhasználatát.

A neveltségi szintet Bábosik István a következőképpen határozza meg: „az egyén adott időpontban mutatott fejlettsége a nevelési célhoz viszonyítva” (Bábosik I., 1997, 607 p.). Több konkrét mutató áll rendelkezésre a fejlettség vizsgálatához. Ahogy írja: „mindenekelőtt az egyén magatartás- és tevékenységrepertoárjában tükröződik, abban, hogy milyen mértékben képes az önfejlesztő, ill. közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformák végrehajtására, ill. ezek milyen gyakorisággal jelennek meg, mennyire tendenciaszerűen érvényesülnek nála, mennyire szilárdak, milyen mértékben keverednek kevésbé konstruktív megnyilvánulásokkal” (Bábosik, 2009¹⁴). Ez alapján azt gondolnánk, hogy csak a viselkedéses megnyilvánulások tartoznak ide, de ezt kiegészíti Bábosik azzal, hogy a másik nagy csoportja a mutatóknak a magatartás tudatosságából fakad, azaz, hogy egyáltalán mennyire tudjuk, hogy melyek ezek a magatartásformák, miért jelentősek és mennyire vagyunk képesek megítélni ezek értékeit, vagy hiányuk következményeit.

Bábosik saját elméletének fogalmait alkalmazza a definiálásra, és alkot érthető, átlátható kritériumokat, melyek között a „személyiség ösztönzőrendszerének intenzitásbeli és minőségi sajátosságait nevezi meg (Bábosik, 2009). Az ösztönzőrendszer intenzitásbeli sajátosságai mögött fontos szempontként szerepel, hogy milyen jól működik, funkcionál ez a rendszer, azaz az egyén autonóm módon szabályozza-e aktivitásait. Érti még ezalatt azt is, hogy mennyire belsőleg vezérelt, mennyire szituációfüggő az egyén viselkedése vagy milyen mértékben ingadozó. Az ösztönzőrendszer minőségi sajátosságai közé sorolja a célokat, a

¹⁴ Bábosik István (2009) Neveltségi szint szócikke, (
http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:Nevelts%C3%A9gi_szint, Letöltés ideje: 2009. 09.02.

célmegvalósító törekvéseket, a megvalósuló aktivitást és a szociális jellemzőket (Bábosik, 1976, 1987, 2004, 2009).

Hunyady Györgyné és M. Nádasai Mária az egyének és az egyes csoportok neveltségi szintjében bekövetkezett változások követését mennyiségileg jellemezhetően és „konkrét mérések és vizsgálatok alapján” javasolja (Hunyady Gy.- né- M. Nádasai, 2000, 29.p.) és így ajánlják a nevelési eredményvizsgálat definíciójának.

Lénárd és Rapos a neveltségi szint értelmezését strukturálisan három szinten tartja megragadhatónak (iskolai keretek között), (Lénárd- Rapos, 2004).

A tanulók neveltségi jellemzőinek mérésére, a neveltségi szintek megkülönböztetésére egy SZITA nevű mérőeszközt javasolnak. Nagyon fontos, hogy modelljüket *_egy megfelelő_* és nem a *_kizárólagosan megfelelő_* modellként definiálják, ami azért lényeges, mert így deklarálják azt is, hogy az adott intézménytől és az adott közösségtől függ, hogy mi az, ami a vizsgálódás középpontjába kerül. Ők az aktivitást javasolják erre, és különböző területeket határoznak meg.

„Szocializáció: az iskolához való viszony, a pedagógushoz való viszony, a társakhoz való viszony,

közösségi aktivitás: tevékenységkínálat és használat, a tevékenységek látogatottsága, az iskolában töltött idő, közeleti munka, a tanulói jogok ismerete,

karitativitás: társakkal való kapcsolat, a segítségnyújtás formái és gyakorisága.

értékek védelme: hagyományok az iskolában, iskolai ünnepek, a tanulói rongálás mértéke.

fegyelmezettség: deviáns viselkedésformák megjelenésének mértéke, típusai, igazolt, igazolatlan hiányzások száma, az iskolai dicsérek és a büntetések helyi rendszere.

művelődéshez való viszony: versenyek szervezése és a részvétel aránya, művelődési szokások megléte, szabadidős tevékenységek tartalma.

esztétikai tevékenységek: a tanulók ápoltság iránti igénye, a környezet esztétikájának megítélése.

egészséges életmód: egészségkárosító szokások gyakorisága, testedzés mértéke” (Lénárd, 2004, 141- 142 pp).

Azt ajánlják, hogy mindig a neveltségi vizsgálatokat végző intézmény alakítsa ki a saját, pedagógiai programjához is illeszkedő, arra építő értékelési gyakorlatot.

Lénárd megfogalmazása szerint (Lénárd, 2004, 143.p.) „a neveltségi szint mérésére úgy kell tekinteni, mint egy információforrásra a tanulók személyiségfejlődéséről, abból a célból, hogy

a további fejlesztésük tartalma, módszere tudatos és megalapozott legyen”. A neveltség és a személyiségfejlesztés, és annak eredményességének fogalmai tehát itt is megjelennek.

II.2.2.2. Nevelési eredményesség

A neveltséget ezen felül gyakran alkalmazzák a nevelési eredményesség szinonimájaként. Zrinszky a „hozzávetőleges megállapítás” lehetőségéről ír (Zrinszky, 2002, 280.p.), miszerint nem lehet számokat rendelni a különböző változókhoz a neveltség esetében, hanem csak arról van szó, hogy „egy kollektívának milyen az emberi minősége, erkölcsisége, test- és viselkedéskultúrája, értelmi és érzelmi intelligenciája, világnézetének koherenciája, a természethez és a társadalomhoz való viszonya, esztétikai igényessége stb.” (Zrinszky, 2002, 280.p.). Mivel a kritériumok rendszere nem egyértelmű, ezért megemlíti, hogy azt is lehet vizsgálni, hogy mennyire konstruktív az életvezetés, „mennyire fejlettek a proszociális kompetenciái” az embernek (Zrinszky, 2002, 280.p.).

Nehéz, vagy tulajdonképpen lehetetlen megmondani, hogy a nevelés hatásai belső érési folyamatokból indulnak-e, és mint ilyen, önműködően kibontakozhatnak, vagy valamilyen külső befolyásoló folyamat áll mögöttük (Zrinszky, 2002). Mivel a két hatás szorosan összefonódik, ezért ennek meghatározása már csak emiatt sem kivitelezhető. Az már más (és egyébként nagyon is fontos) kérdés, hogy hogyan észlelik maguk a szereplők, a nevelési folyamat alanyai, azt hogy mik hatottak rájuk.

Hunyady Györgyné és M. Nádas Mária a „nevelés eredményességéről” is beszél. A fejlesztési eredményesség megállapításánál lényegesnek tartják a rendszeresen gyűjtött tapasztalatok elemzését, mérlegelését (Hunyady Gy.-né, M. Nádas, 2000) és utalnak a folyamatban bekövetkező váratlan események hatásaira is.

Majzikné pedig tulajdonképpen ekvivalensként alkalmazza a „nevelési eredményességet”, a „nevelési színvonalat” és a „neveltségi szintet” (bővebben a neveltségi szintnél esik elgondolásáról és az általa használt fogalmakról szó).

Szekszárdi Júlia is „nevelési eredményt” definiál, és a „[teljesítmény](#)” fogalmát értelmezi tágabban. Ilyen szempontból azt gondolja, hogy a nevelési eredmény „attól függ, hogy ki mit tekint nevelésnek, miben látja a nevelési folyamat előtt álló célokat és [feladatokat](#).”¹⁵

¹⁵ Szekszárdi, 2009, http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:Eredm%C3%A9ny_%28nevel%C3%A9si%29 , Letöltés ideje: 2009. július 10.

Nagyon nehéz a kritériumok megragadása, több okból is. Az egyik, hogy a „felnőttek” „értékvilága, amely hagyományosan a nevelési célok forrása, gyakran nem esik egybe a gyerekek, fiatalok, ill. ifjúsági szubkultúrák számára fontos értékekkel” (Szekszárdi, 2009).

A nevelés eredményességének megállapításánál kiindulópontunk, viszonyítási alapunk lehet a helyi pedagógiai program és a kiindulási állapot, amellyel a későbbi helyzetet összehasonlítva megállapítható az elmozdulás iránya és minősége. A kérdés azonban ismét az, hogy milyen konkrét kritériumok mentén és hogyan, milyen eszközökkel.

Bábosik István a különböző történelmi korok és társadalmi berendezkedések keretében létrejött nevelési koncepciók, illetve napjaink különböző nevelési irányzatainak áttekintése és elemzése alapján azt mondja, hogy minőségileg kiemelt szerepe van a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitások ösztönzésének. Igazán fontosnak a nevelés eredményessége szempontjából azt tekinti, hogy az egyén milyen konstruktív tevékenységrepertoárt alakít ki és milyen mértékben aktív ezekben a tevékenységekben (Bábosik, 2003). Mindebben az autonóm vezérlést is hangsúlyozza, ami azért lényeges, mert nemcsak a tevékenységek megvalósulására, hanem az egyénből kiinduló, önszabályozó jellegre is hangsúlyt helyez.

Mihály Ottó az értékrendbeli [pluralizmus](#) időszakában az eredményes nevelés feltételének tartja, hogy a pedagógusok ne ideologikus célmeghatározásokat tegyenek, hanem a gyerekek, szülők és tanárok által alkotott környezet valóságos viszonyai között alakítsák ki a nevelési programjukat, figyelve az adott tanulók életkori sajátosságaira, és életkorfüggő szükségleteire (Mihály, 1989, 15-30.pp.).

II.2.2.3. Nevelési hatékonyság

Zrinszky a neveltség kapcsán többször említi a „nevelési hatékonyságot”, illetve a mérés, operacionalizálás problematikáját, valamint a kvalitatív jellemzők kvantifikálhatóságát is taglalja.

Azt a kérdést is megfogalmazza, hogy ha célunk az egyedivé nevelés, akkor miért próbálunk egyforma vizsgálóeszközökkel értékelni egymással összehasonlíthatatlan egyedi személyiségeket, illetve a plurális szemléletben mennyire értelmezhető maga az eredménymérés (amikor annyiféle lehet az eredmény).

Gáspár László így ír a nevelési hatékonyságról: „a pedagógiai erőfeszítések és a ténylegesen elért nevelési eredmények közötti szükségszerű viszony.” (Gáspár, 1997, 587.p.). Definíciója szerint „a ténylegesen elért nevelési eredményekben két feltételegyüttesnek - a *kiindulási feltételek adott állapotának (kiemelés tőlem, lábjegyzetbe)* és a *ped.-i átalakítások intenzitási fokának* - az összhatása, összeredménye mutatkozik meg.” „Kimeneti eredményekről” beszél, amelyeket „a nevelési rendszer és a nevelt reálisan elérhető minőségi állapotaként” definiál. Azt mondja, hogy csak úgy lehet a hatékonyságot tárgyilagosan megítélni, ha ebben a feltételek és a teljesítmények valódi összefüggéseiből indulunk ki.

II.2.3. A neveltség fogalmának megjelenése iskolai dokumentumokban

II.2.3.1. Minőség és értékelés

Az 1993. évi Köznevelésről szóló LXXIX. törvény 2003. évi módosításának 40., 85. és 129.§-a szerint a fenntartónak el kell készíteni minőségirányítási programját (Önkormányzati Minőségirányítási Program) és megküldenie az általa fenntartott intézményeknek. Ebben a fenntartói elvárásokkal kapcsolatos céljait és feladatait határozza meg.

Ezeket a köznevelési intézmények beépítik saját célrendszerükbe, intézményi minőségfejlesztésükbe.

Az Intézményi Minőségirányítási Programban ezután az iskoláknak meg kell határozniuk saját(os) működési folyamatukat, amelybe beletartozik a mérési és értékelési feladatok végrehajtása és szerepelnek benne az intézmény működésének hosszútávra szóló elvei és megvalósítására vonatkozó elképzelések is. Mindezt a helyi köznevelési rendszer működésének hatékonyságát, javulását célzóan kell megtenni és így kell tervezni a feladatokat, elvárásokat, és a különböző értékelési módokat is.

A hazai pedagógiai gondolkodásban talán a minőségfejlesztés-minőségbiztosítás fogalmainak megjelenése volt az a momentum, amely szélesebb körben elindította a nevelési eredmények mérésének-értékelésének az igényét (Schüttler, 2004).¹⁶

A Köznevelési törvény 1996-os módosításában meghatározták tehát a köznevelés országos mérési feladatait (ezen belül általában véve az értékelési tevékenység fejlesztését is), azt, hogy milyen módokon zajlik az országos és térségi szintű szakmai ellenőrzés és hogy kik

¹⁶ Schüttler szerint igazán „a pedagógiai hozzáadott érték mérésével kapcsolatban nyerheti/nyerhetné el igazi értelmét, jóllehet a hozzáadott értéket még ma is elsődlegesen a kognitív kompetenciák fejlődésének, fejlesztésének területére szűkítik, pedig a nevelési hatások, a magatartási, személyiségfejlődési jellemzők, a beállítódásokban, attitűdökben bekövetkező változások az intézményi hatékonyságnak legalább olyan fontos indikátorai, mint a kognitív kompetenciák terén elért változások.”, (Schüttler, 2004. 62. p.)

vesznek részt ezekben a feladatokban. Az ellenőrzés és az értékelés mind feladataiban, mind eljárásaiban tovább differenciálódott, és ez alapján a nevelés- és oktatásügyben a következő ellenőrzési-értékelési szinteket lehet megkülönböztetni: nemzetközi, országos, regionális, iskolai (Báthory, 2000; Golnhofer, 2002, 2003b).

A neveltség vizsgálatát ebben a felosztásban a regionálisba és az iskolaiba sorolhatjuk be (Hegedűs, 2004), hiszen ennek kérdéseit és vizsgálatát többnyire¹⁷ ezeken a szinteken találjuk meg. (Nemzetközi vagy országos, reprezentatív vizsgálatokat nem találunk a publikált irodalomban.)

Az értékelése megjelenik külső (a folyamatban nem résztvevő) és belső (az adott iskolai programot megvalósító pedagógusok) által is, mindkettőre lehet publikált írásokat olvasni, azonban igazán részleteset, és a kutatott terület kiválasztott skáláit, tételeit megindoklót mindig a külső szakértők tollából.

Elemezhetőek még úgy ezek az értékelések, hogy fejlesztő, támogató céllal készülnek, vagy minősítő funkciójuk domborodik ki. Gyakrabban lehet azt tapasztalni, hogy bár az előbbi az igazi cél, mégsem fogalmazódnak meg konkrét feladatok, tennivalók, változtatási irányok, hanem önmagukban a jelenségek, a tendenciák kirajzolásánál megállnak.

II.2.4. A neveltség vizsgálatának iskolai megjelenítése

A neveltségmérés sok helyen része az iskola belső értékelési rendszerének és a fent említett IMIP- nek, de Schüttler szerint viszonylag kevés intézményi értékelésben lehet *a maga teljességében*¹⁸ utolérni a neveltségi szint változását követő egzakt-empirikus szemléletű, tudatos mérés-értékelést (Schüttler, 2004, 63. p).^{19 20 21}

¹⁷ óvodai programokban is megtaláljuk azonban a fogalmat, és ritkábban bár, de fellelhetőek példák az óvodai neveltség vizsgálatokra is. Pl.: „*kiemeljük a szociális érzékenység és a neveltség, valamint az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szint elérésének fontosságát*” A Füredi II. Napköziotthonos Óvoda, Minőségfejlesztés, IMIP, <http://furedikettesovoda.mindenkilapja.hu/?m=1767521>

¹⁸ Kiemelés tőlem.

¹⁹¹⁰ Ha nem is mindig a maga teljességében, de ma már nagyon gyakori a városi, kerületi minőségirányítási programokban, vagy az intézményi mérési- értékelési rendszerben a neveltség mérésének megjelenése. Néhány példa, természetesen a teljesség igénye nélkül lásd: Várkonyi, 2007, Andrásiné, 2008., Greffné, 2010).

²⁰ Az is intézményenként változó, hogy mennyire átgondolt, saját maguknak definiált, „újraalkotott” és valóban értelmezett a neveltséggel kapcsolatos mérés. Sok intézményben csak azokat a területeket vizsgálják, amelyeket a legtöbbször megtalálunk a szakirodalomban is (tehát pl. az erkölcsi ítéletekre, vagy a fegyelmezett magatartásra vonatkozót) és mindezt szinte sémászerűen; azonban van, ahol fontosnak tartják azt is, hogy saját elnevezéssel lássák el a vizsgált területeket. Pl. Az “Én” harmóniájára vonatkozó értékekről beszélnek a hivatkozott Pedagógiai Programban és részletezve a pozitív emberi tulajdonságokra törekvést, a másság elfogadását, az önismeretet, a munka fontosságának tudatosítását értik alatta. Túl azon, hogy a csoportosítás mennyire állja meg a helyét, mindenképpen egy sajátos, az intézmény értékeit, szellemiségét is jobban közvetítő értékelési pontról beszélhetünk (Szerényi Ped. Prog., 2009).

²¹ „A neveltségi szint kompenzálásáról” mint fontos és kiemelt feladatról olvashatunk a Ciszteri Nevelési Központ munkatervében is (A Ciszterci Nevelési Központ munkaterv a 2009/2010-es tanévré, <http://cnkpecs.hu/files/Intezmenyi%20eves%20munkaterv%2020092010.pdf>, 13.p. Letöltés ideje: 2009.

Gyakran a differenciálás alapját képező szempontként jelenik meg a neveltség és van, ahol egy- egy tantárgyban lebontva is történik utalás a neveltségre vonatkozóan, általában „becsléssel” állapítva meg ennek jellemzőit (Terézvárosi Ált. Isk., 2009).²²

Kritériumokat, elérendő célokat kevésbé határoznak meg, amihez képest a viszonyítás, értékelés történik, bár természetesen a vizsgált értékelési területek irányadóak azzal kapcsolatban, hogy mit tekintenek igazán fontosnak az iskola pedagógusai, vezetői, fenntartója. Általában a nagyobb hagyományú normára irányuló értékelést (Golnhofer, 2003/b) találjuk a mérések elemzése kapcsán, azaz hogy a tanuló hol helyezkedik el a többiekhez képest egy-egy jellemző mentén, válasza hogyan viszonyul a többiekéhez. Sajnos nincsenek olyan publikációk, amelyek arról szólnának, hogy követéssel, egy- egy tanuló fejlődéséről kapnánk információkat és arról sem, hogy a válaszok értékeléséről lenne bármilyen visszajelzés a tanulók felé.

Az iskolák sokszor a nevelés eredményességéről, hatékonyságáról próbálnak információkat kapni a neveltségmérésekkel. A pedagógiai hozzáadott érték számításával meg lehet próbálni azonosítani, hogy az iskola valós pedagógiai munkája a mért, vizsgált változó tekintetében mennyi és milyen jellegű, de ezt az iskolák mérésmetodológiai és a pedagógiai hozzáadott érték fogalmának értelmezési és mérési nehézségei korlátozzák (Csapó, 2002.).

Az értékelés pedig "nem korlátozható (...) a tanulmányi teljesítményre, illetve tevékenységre sem, mert a hatóköre ennél sokkal tágabb, a személyiségnek nem csupán az ismeretrendszerét, hanem más sajátosságait, többek között szociomorális, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáit is alakítjuk az értékelés segítségével." (Bábosik és tsai, 2004, 193.).

A kérdés persze mindig áll, hogy az értékelés eredményeit mire használjuk, hogyan befolyásolja ez a további tevékenységszervezést.²³

december 20.).

²² A minőségbiztosítási, mérési, értékelési feladatokra való felkészülést segítő képzésekben is fellelhetők a neveltség vizsgálatára vonatkozó képzési részek, egységek. Azzal is találkozhatunk, hogy a személyiség mérését együtt alkalmazzák a neveltség mérésével (http://www.borsod-kozoktatasi.hu/egyebinfo/pedagogiai_intezetek/vpi/tovabbkep.html, Letöltés ideje: 2010. április 05.).

²³ Elgondolkodtató példa a „Megoldáskereső”-ként megjelent cikk egy iskoláról, ahol a következőket fogalmazták meg: „az iskola válhat vonzóbbá, az itt végzettek versenyképesebbé. Ezt segíti a tanulást zavaró tényezők csökkentése képességek szerinti tanórai, a napköziben pedig neveltség szerinti csoportbontással.” (Szanki Tükör, Megoldáskereső, 2010. 03.02.) Vigyázni kell tehát arra, hogy semmiképpen ne a látszatdifferenciálást vagy esetlegesen kontraindikált keretek működtetését támogassuk.

A neveltséggel kapcsolatos iskolai vizsgálatok jellemzői

A neveltség mérése gyakran megjelenik az iskolai mérések között, és az iskolák saját és a fenntartó számára is fontos minőségbiztosítási mérési rendszerbe is gyakran beépítik, megjelenítik. Mindeközben neveltséggel kapcsolatos méréseket (pl. neveltségi szint-vizsgálatokat) ritkán lehet konkrét mérőeszközzel és a vizsgálat alapját képező elméleti vagy koncepcionális háttérrel találni a publikációk között. Ha az iskolák vagy a fenntartók közölnek is neveltséggel kapcsolatos adatokat, a legtöbbször akkor sem lehet látni, hogy milyen kérdőívvel történt a felvétel és mi alapján alkották meg az eszközt.

Nagyon gyakran lehet azt olvasni, hogy a méréseket végzők megfogalmazzák, hogy nem lehet minden területet lefedve, egy méréssel mindent mérni a neveltséggel kapcsolatban, hanem ki kell emelni területeket. Általánosan elmondható, hogy inkább a különböző neveltségi elemek jellemzőiről, fejlettségéről szólnak a publikált kutatások. A kiemelt területek választási szempontjait kevésbé közlik.

El lehet mondani, hogy a beszámolókon belül sem mindig illeszkednek egymáshoz a tételek nyelvi megfogalmazásai, az ekvivalensként közölt itemek kapcsolatát nem tüntetik fel, az egyes kategóriák tartalmi pedig a legtöbbször nem kerülnek részletes kifejtésre. Az, hogy különböző skálákat alkottak volna- esetlegesen valamilyen sztenderdizálással, vagy több külső szakértő egyeztetési munkáját követően- szintén nem kerül elő a közölt mérésekben (ami azt jelenti, hogy nem derül ki, hogy volt- e ilyen vagy sem).

S bár ritkábban jelenik meg publikáltan, hogy mely neveltségi területekből történik a mérítés, mire irányul a vizsgálat, a mérés, a leggyakrabban azonban a következőkkel lehet találkozni:

Tolerancia, környezeti nevelés (takarékos fogyasztás, felelősség a környezetért), egészségnevelés; erkölcsi tudatosság; erkölcsi értékítéletek (ezen belül említve: erkölcsi fogalom- és normaismeret, erkölcsi ítéletképeség, morális gondolkodás) (Maadadiné, 2006).

24

²⁴ A vizsgálatok, kutatások, illetve ajánlások neveltségi területeinek elnevezéseim nem változtattam, a fellelt fogalmakat használom a bemutatásokban.

II.2.4.1. A neveltségi szint értelmezése egy reprezentatív vizsgálatban

Domokos- Kulcsár Borsod- Abaúj- Zemplén megye több településén végzett követéses neveltségi szint- vizsgálatokat (Kulcsár, Domokos, 2001).²⁵

A fogalom definícióját nem találjuk meg a munkában, de több nyálábot elkülönítettek kutatásuk során, amelyből saját értelmezésük visszafejthető. Beszámolójukból (és alkalmazott kérdőívükből) a következőket olvashatjuk ki²⁶ és érdemes megnézni, hogy az egyes nagy témákon belül milyen altémákat neveznek meg.

Életpálya, egzisztencia	továbbtanulási szándékok	
	jövőkép	
	különböző viselkedésiformák, életesemények bekövetkezésének tervezése	pl. házasság, rendszeres cigarettázás stb.
	deviáns magatartásformák elutasítása- vállalása	pl. az alkohol- és a kábítószerfogyasztás
Értékrend, identitás	birtokolt tárgyak	pl. számítógép, bankkártya stb.
	választott példaképek	
	példaképek tulajdonságai	
	tévé és internethasználat	
	a gyerekek által észlelt szülői nevelési stílus	kommunikáció, engedékenység, légkör a családban (itt a lábjegyzetre hivatkozni!!)
	esetlegesen vállalt aktivitás valamilyen (jótékonyági) mozgalomban	Pl. AIDS elleni, férfi- női egyenjogúságért, idegengyűlölet ellen
Erkölcsei szint	dichotóm célválasztás	Pl. Több pénz vagy több szabadidő?
	talált tárgy vagy pénz megkeresésére vonatkozó szándék önbeszámolója	
	különböző csoportok érdekeinek ütközéséből származó ellentétek észlelése	férfiak- nők, vallásosak- nem vallásosak, dohányzók- nem dohányzók
Magyarságtudat	különböző társadalmi csoportoknak a magyar nemzethez sorolása	Pl. magyarországi cigányok, magyarországi zsidók stb.
	a magyarság- mint identitás- kritériumának azonosítása	
	arra való rákérdezés, hogy a	

²⁵ Ezúton is szeretnék köszönetet mondani, amiért a kutatásukban alkalmazott kérdőíveket a rendelkezésemre bocsájtották.

²⁶ A vizsgált témákat a beszámolók alapján elemeztem, emeltem ki és azonosítottam, természetesen a kutatók saját szóhasználatát követve. A táblázat saját elemzésem eredménye.

	magyarok büszkéek lehetnek- e	
	különböző tulajdonságok értékelése annak mentén, hogy mennyire jellemző a magyarokra	Pl. mennyire önzetlenek, kitartóak, egészségesek, szerények
	milyen értékelő attitűdöket mondanak saját magyarságukkal kapcsolatban	szereti Magyarországot, szereti a magyar nyelvet stb.
Környezettudat	globális és helyi környezeti problémák megítélése	pl. üvegházhatás, vegyszerhasználat, vizek szennyezettsége stb
	környezetvédelmi akciók értelmének megítélése	tiltakozni autópálya- építés ellen, tüntetni a környezetet szennyező gyárak előtt

A vizsgálat- a formális elnevezés szerint- „neveltségi szint- vizsgálat”. A diákok megkérdezésekor a „jóneveltség” fogalmát járták körbe, ezt szerepeltetik a kérdőívben is. Az általuk alkalmazott kérdőív első fele az, ami a neveltség jellemzőinek tényleges vizsgálatát adja, az utóbbi inkább az értelmezés kutatása.

Mihály Ottó az etikai nevelési kommunikáció kapcsán fogalmaz meg a neveltség mérésével, egyáltalán a fogalom használatával kapcsolatban nehezítő kitételeket : „A pedagógus etikai helyzete a plurális demokráciák megjelenésével változik meg radikálisan. A változás lényege: a nevelés a pedagógus számára etikai problémává válik. Megszűnik az a lehetőség, hogy a magatartást egy magától értetődően közösnek tartott, vitathatatlan legitimitással rendelkező (hivatalos) értékrendszerben elhelyezve, mintegy skálázással ítélje meg a gyermek moralitását, neveltségét. A változás lényege talán úgy fogalmazható meg, hogy a pedagógus ítélőbíró szerepe átalakul elemzői, moderátori, animátori, értékelői szereppé” (Mihály, 2000, 22.p.)

A kutatások validitása

A neveltségi mérések jobbára attitűd méréseket jelölnek, amelyeknél mindig fennáll a kérdés, hogy vajon a ténylegesen mérni kívánt, viselkedési változókat tükrözik-e. (Erre most nem térek ki bővebben, hiszen dolgozatom nem érinti mélyebben ezt a területet, csak utalok a különböző attitűd- viselkedés megfeleltethetőségi kérdésekre (Fishbein, 1979, McGuire, 1979). Maga a normaismeret, vagy a különböző szabályokkal, vagy erkölcsi „tárgyakkal” kapcsolatos attitűdök még nem jelentik azt, hogy az adott szituációban azokhoz illeszkedően fog viselkedni a gyermek. Ezt serdülőkorban különösen a referenciaszemélyek jelenléte és azok (vélt vagy valós) attitűdjei is nagyban befolyásolják.

Sajnos kevés (vagy talán nincs is) az olyan jellegű vizsgálat, amely a pedagógiai kutatások kapcsán azt vizsgálná, hogy különböző módszerekkel kapott mérési eredmények milyen összefüggésben vannak. Ez kutatómódszertanilag jelentős, a neveltség értékelése szempontjából hasznos lenne.

A jólneveltség is gyakran jelenik meg a neveltséggel szinonimaként használva. A gyerekek kérdőívében magam is ezt a fogalmat alkalmaztam (kéteyleim ellenére, azonban lényeges megfontolások mellett, lsd az értekezés módszereket bemutató részét).

Azt lehet mondani, hogy több olyan jellemzővel telített a fogalom, amely a neveltséget is nagyban súlyozza, azonban ez utóbbi kapcsán „mélyebb”, vagy sokkal árnyaltabb, kevésbé csak a külsőségekre, külsődleges jegyekre összpontosító jellemzőkről van szó.

II.3. A neveltség fogalmának tartalmi kapcsolódásai

II.3.1. A kompetencia és a neveltség

A kompetencia fogalma a neveltséghez hasonlóan többféleképpen értelmezhető. Irodalmának olvasása közben pedig felmerül a neveltséggel való kapcsolat elemzésének szükségessége is, mert a különböző rendszerek kapcsán találkozhatunk a neveltség egyes elemeihez nagyon hasonló kompetenciákkal (amelyek kvázi- definícióik szerint is nagy hasonlóságot mutatnak), illetve attól teljesen eltérő, és szemléletében is más megfogalmazásokkal.

II.3.1.1. Röviden a kompetenciákról

A kompetencia fogalma ma már általánosan elterjedt és alkalmazott a pedagógiai irodalomban. Az „illetékesség, jogosultság, szakértelem” jelentés- amely az Idegen szavak Kéziszótárában olvasható (Bakos, 1974, 443.p.)- a pedagógiai értelmezésben mára igencsak kibővült.

A kompetenciákról való gondolkodás nem új keletű, azonban a fogalom használata, és értelmezésének mélyülése, tisztulása az utóbbi 6- 8 évben még nagyobb lendületet kapott.

Nagy József így ír a kompetenciáról: „magában foglalja a viselkedés folyamatának teljességét: egyfelől a döntési illetékességet jelenti, illetve annak motivációit, másfelől a megoldásra való alkalmasságot, felkészültséget, tudást.” (Nagy, 1994, 375.p.).

A motívumok mellett érzelmek, valamint a viselkedést, a tevékenységet lehetővé tevő, képességek összefüggő rendszere (Nagy 1996). Nagy József a nevelés céljaként a megfelelő

kompetenciák kialakítását nevezi meg. Ezek teljes rendszert alkotnak az észleléstől kezdve, a belső pszichikus folyamatokon, a döntésen, egy tevékenység megtervezésén, végrehajtásán keresztül a végrehajtás ellenőrzéséig. Feladatuk, hogy a viselkedésrepertoárból mozgósítsák a cél eléréséhez szükséges elemeket. (Nagy 2000, 34–42.) . Felosztása szerint az általános kompetenciák a mindennapokban az egyéni és szociális léthez alapvetően szükségesek (ide tartoznak a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák), a speciális kompetenciák funkciója pedig az, hogy valamilyen produktumot hozzanak létre mások vagy a saját érdekükben (Nagy, 1996, 206.p.).

A Nat-ban a kulcskompetenciákat mintegy a képességek szinonimájaként használják (NAT 2003, 9–15.). A NAT 2003 a következő kulcskompetenciákat emeli ki: kommunikációs, narratív, döntési, szabálykövető, lényegkiemelő, életvezetési, együttműködési, problémamegoldó, kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képesség. [243/2003. (XII. 17.) korm. r.]. Vajda Zsuzsa pedig alapvetően kognitív jellegű képződmények tartja (motivációs és érzelmi mozzanatokkal (Vajda 1997, 266.).

Falus azt mondja, hogy „a *kompetencia* a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.” (Falus, 2006, 300 p.).

Nahalka István elgondolása és megjegyzése is gondolatébresztő a kompetenciákkal kapcsolatban. Ő a tanári kompetenciákkal összefüggésben jegyzi meg, hogy szerinte ezekben sokszor csak külsődleges elemek ragadhatóak meg, miközben igazán a mögöttes konceptuális rendszer, szemléletmód a fontos (Nahalka, 2004).

Ez két dologgal kapcsolatban is érdekesnek bizonyul dolgozatomat illetően. Egyrészt azt nyomatékosítja, hogy mennyire lényeges, hogy milyen nézeteket vallanak a tanárok, másrészt leszűkíti a kompetencia hatáskörét- így továbbgondolva pl. a szociális kompetencia- neveltség különbségeire is ad támpontot.

II.3.1.2. Kulcskompetenciák

Delors és Draxler olyan kulcskompetenciákról szól, melyek alapját az emberi viselkedés normái adják és mind az egyéni szabadságot, mind a társadalmi boldogulást biztosítják (Delors- Draxler, 2001.). Ezeket mint az „élethez szükséges készségeket” emlegetik.

Az eredményes cselekvésre való képesség, a személyiség egyik legfontosabb tulajdonságaként is meghatározható a kompetencia (Halász, 2003), és több speciális kompetenciát is meg lehet nevezni (Halász, 2001).

Felosztásuk, csoportosításuk számos módjáról olvashatunk az irodalomban, sokféle árnyalattal, hangsúllyal találkozhatunk.

Tulajdonképpen ahány szerző, annyi elgondolás arra nézve, hogy melyek a legfontosabb kompetenciák (Rychen, Salganik, 2001) és az is megfigyelhető, amit Carson említ, miszerint különböző szinteken lévő megfogalmazásokról van szó, alaki definíciós szabályok nélkül (Carson, 2001). (Ez a magyar és a nemzetközi kompetencia- irodalomra egyaránt jellemző.) Van, aki 38 tételes listát javasol- szerepek alapján (Kegan, 2001), van aki szerint pedig alapvetően egy fontos, átfogó, minden más területet meghatározó kompetenciáról beszélhetünk, mégpedig a csoportokhoz való tartozásról és azok fenntartásáról (Ridgeway, 2001).

A kompetenciák fogalomcsoportként való értelmezéséről is lehet olvasni (Mihály, 2003), melynek összetevői: a tudás, a készségek és az attitűdök. Az attitűdök ebben a felfogásban a személyes kompetenciákhoz kapcsolódnak és az egyes tulajdonságokhoz (motiváltság, becsületesség, felelősség stb.) kötődve jelennek meg.

(Gergely pedig azt javasolja, hogy ne is beszéljünk a kompetenciákról mint elkülöníthető objektivációkról, mert azok csak a kontextusban nyernek értelmet, Gergely, 2004.).

II.3.2. Szociális kompetencia és neveltség

Az „új” kompetenciamegfogalmazások közt a szociális kompetencia egyre gyakrabban van jelen (Rapos, 2005).

A pedagógiai irodalomban gyakran a szociális kompetenciákkal összefüggésben, időnként azoktól nehezen elkülöníthetően jelenik meg a neveltség(i szint) (Lénárd, 2004).

Elgondolkodtató, hogy milyen kapcsolatban áll a két fogalom egymással, hiszen a szociális szó jelentése a társas, közösségi szempontok érvényesülését jelenti, míg a neveltség mutatói között nem kizárólagosan a csak az emberi kapcsolatokban értelmezhető jellemzőket találunk. De azt is elismerhetjük, hogy valóban, a közösség szempontjából konstruktív értékek azok, amelyeket a legtöbbször említünk még akkor is, ha az egyéni sikerességről, „jól működésről” beszélünk, hiszen ezek kontextusba téve teszik értelmessé az egyén szempontjából jelentős értékeket is.

A dolgozat szempontjából éppen azért lényeges érinteni ezt a témát, mert bár elnevezésükben ugyan mások, de sokszor mégis a neveltséggel összefüggésben említett elemeket, tartalmakat is találunk a különböző csoportosításokban, a nemzetközi kitekintésben. Pl. szociális kompetenciák, általános és specifikus ismeretek birtoklása Weinert szerint (Weinert, 2001),

kooperatív kompetencia, normatív kompetencia Canto-Sperber és Dupuy szerint (Canto-Sperber, Dupuy, 2001) vagy a szolidaritás és az együttérzés képessége (Halász, 2003). Ha összevetjük ezeket a neveltségi jellemzők fentebbi taglalásával, akkor látjuk, hogy nem nehéz az ezeknek megfelelő kompetenciák megtalálása sem (és vica versa).

De vannak olyan kulcskompetenciák is, amelyeket nehezen lehet értelmezni a neveltséggel foglalkozó irodalmakkal párhuzamba állítva pl. *a félreérthetőség és a sokszínűség kezelésének kompetenciája*, melyet Haste emel ki (Haste, 2001). Valószínűsíthetően a tartalmak mélyebb elemzésével itt is meg lehetne találni azt a jellemzőt, amelybe a leginkább besorolható, még ha szó szerint nem is találjuk meg a neveltséggel foglalkozó szakirodalmakban ezt az elnevezésű elemet.

Elmondható tehát, hogy láthatóan vannak összefüggések a neveltség fogalma és a különböző kompetenciák, illetve azok tartalma között. Mindemellett azonban a neveltség fogalmának használata ugyanúgy megmaradt és széleskörűen alkalmazzák, ami feltételezi (bár természetesen nem bizonyítja), hogy más jelentéstartalommal bír, mint a szociális vagy egyéb kompetenciák köre.

S bár valószínűleg itt is sokféle értelmezést találhatnánk a neveltségi jellemzők és a kompetenciák kapcsolatára vonatkozóan, ebben a dolgozatban erre nem térünk ki egyrészt a terjedelmi korlátok, másrészt a dolgozat korábban már meghatározott egyéb céljai miatt.

Az általam megkérdezett pedagógusok nem utaltak semmilyen módon a kompetenciákra a neveltségről való kérdések során, a fogalmat egyáltalán nem használták, ezért azt gondolom, hogy a két fogalom közötti kapcsolat további elméleti fejtegetését nem igényli a dolgozat.

Mindenesetre fontos utalni ezekre az irodalmakra, hogy lássuk, vannak jelentős érintkezések, de vannak olyan elemek is, amelyek egyáltalán nem vagy kevésbé jelennek meg a kompetenciák között, miközben a neveltségnél fontos szerepük van (ilyen pl. a fegyelmezettség).

Jelen pillanatban számomra úgy választható el a két fogalom, hogy: A kompetencia az ismeretek, tapasztalatok, a tudás talaján létrejövő cselekvőképesség (a mindenkori kompetencia- tárgyra vonatkozóan), amelynek a kivitelezését áthatják, a színvonalát, a megvalósulás mögöttes szemléletét, attitűdjeit meghatározzák a különböző neveltségbeli jellemzők.

II.3.2.1. Fogalmi összegzés, egyéni munka- definíciók

Nehezen mérhető és vizsgálható fogalomról van tehát szó a neveltség tekintetében. Azért is nehéz értelmezni és elhelyezni a fogalmat, mert belátható, hogy a gyerekek a fejlődés egy bizonyos pontján vannak és hosszútávon gondolkodva az adott mérési pont is átminősíthető, átértékelhető.

A neveltség számomra (az irodalmak és kutatásom fényében) szinte kizárólag a változásban ragadható meg, abban érhető tetten, mindig az egyéni változás követésében és vizsgálatában.

A neveltségi szint fogalmát pedig azért tudom nehezen definiálni saját magam számára, mert a „szint” kifejezés azt jelentené, hogy bizonyos jellemzőcsoportok vannak egyidejűleg jelen, vagy ezeknek a jellemzők egy bizonyos fejlettségi vagy értékelési fokon állnak. Lehet, hogy meg lehet határozni ilyen jellemző- konstellációkat, amelyeket elvárunk az egy- egy szinten, fokon állóktól, de erre vonatkozóan még nem történtek vizsgálatok.²⁷

A fogalmak közötti bolyongásban időnként nyugvópontra jutva megpróbálkozhatunk saját, munkahipotézisként is felfogható definíciók, distinkciók megfogalmazásával.

Az értékek általában normatívan megfogalmazott, követelményként célként állított kategóriákat jelölnek. A kompetencia hozzájárul, hogy az értékként megfogalmazott célt (vagy célként megfogalmazott értéket) aktívan meg tudjuk valósítani, el tudjuk érni. Ezek a kompetenciák „értékeken keresztül ívelőek”, nem értékspecifikusak, talán ezért lehet az, hogy többféle értéktételezés esetén működhet, hogy ugyanazokat a kulcskompetenciákat tartjuk kiemelten fontosnak. Cél pedig lehet egy érték „megvalósítása”, egy kompetencia kifejlesztése, vagy egy neveltségbeli jellemző minél „jobb” megjelenése is.

Lehet, hogy a neveltség egyszerűen csak az értékek megvalósulásának, vagy megvalósulási fokának/ jellegének/ jellemzőinek egyfajta megtestesülése? Azaz az értékek (viszonylag) mérhetővé tétele? Vagy talán a kompetenciák működésének egyfajta megtestesüléséről beszélhetünk? Vagy egyszerűen a fontosnak ítélt személyiségjellemzők aktuális „állapota”?²⁸

A szerző a következő, meghatározásnak nem, de orientációnak talán nevezhető megfogalmazáshoz jutott: A neveltségbeli jellemzők az értékek megvalósításának, kiteljesítésének útját színezik, árnyalják, „teszik testközelié, életszerűvé”.

²⁷ A legtöbb kutatás vagy egy- egy neveltségi mutatótól vagy egy- egy mutató komplexitásától tekint el, egyébként érthetően, a vizsgálat keretei, lehetőségei miatt.

²⁸ Időnként úgy tűnik, mintha a különböző fogalmak nagyon hasonló tartalmakat jelentenének, csak egyszerűen attól függően alkalmazzák egyiket vagy másikat, mert a mondanivaló, vagy a szempont más (pl. a viselkedés kerül előtérbe- neveltség, ha az alkalmazhatóság, akkor kompetencia, ha a belső jellemzők, tulajdonságok, akkor személyiség).

Hiszen az érték is úgy tud igazán személyessé válni, beépülni, és sajátta, valódi, életet irányító erejűvé lenni, hogy időnként eszközként létezik, és valami más érdekében működik, majd céllá alakul, amikor más értékes jellemzők működését indítja meg vagy orientálja. Ahogy Zrinszky a célpedagógiák és a cél- eszköz viszony relativitásával kapcsolatban fogalmaz: „egyszer nevelési cél, az más vonatkozásban tehát nevelési eszközzé válhat” (Zrinszky, 2002. 103.p.).

Természetesen a fenti (ti. neveltségre vonatkozó) nem egy korrekt és konkrét definíció, csak a szerző próbálkozása a fogalmak közötti eligazodásban.

II.3.3. Neveltség és érett személyiség

A nevelés és a személyiségfejlesztés²⁹ kapcsán is célokat tételezünk. Ezek a célok a gyermekek, az ember jellemzőiből indulnak ki és úgy is kerülnek megfogalmazásra a mindennapokban, a gyakorlat során. Az elméleti alapvetésekből pedig viszonylag könnyen lehet az értékeket tulajdonságokká konvertálni.

A személyiségjellemzők közül így lesznek olyanok, amelyek fontosabbak, lényegesebbek, kiemelték és úgy tűnik, a neveltség értékelése kapcsán ezen személyiségjellemzők minősítése is történik. A társas tudás nemcsak a kategóriák tartalmától és reprezentációs formájától függ, hanem nagyban befolyásolja azt az egyedi kategóriák kölcsönös kapcsolatai is.

A neveltséggel kapcsolatos fogalmi hálóból számomra az érett személyiség fogalmi köszönte vissza a pedagógusok tanuló- jellemzéseinek olvasása közben, illetve a velük való konzultációk során.³⁰

Így ezzel kapcsolatban fogalmazódott meg bennem az a hipotézis, hogy a pedagógusok a neveltségre és az érett személyiségre vonatkozó fogalmakat egyaránt alkalmazzák a neveltség kritériumaként, és az alkalmazás módja egyéb, tanulói percepciók sajátosságokat is jelez. Azaz különbséget lehet azon tanárok nézetei és a tanulók neveltség- észleléseire vonatkozóan találni, akik különböző jellegű kritériumokat sorolnak.

Az érett személyiség témakörére bővebben kitérünk az értekezés későbbi fejezetében.

²⁹ A két fogalom kapcsolatára most nem térünk ki részleteiben.

³⁰ Természetesen a fentiek mellett az értekezés szerzője elfogadja azt is, hogy az összehasonlításhoz szánt kategóriák választása a kutató által alkalmazott kategóriákat is jelzi és azt is, hogy mire volt szeme a tanulói jellemzésekben, mit emelt ki azokból.

II.4. A tanulók megismerése

A neveltséget a legtöbbször csoportos helyzetekben vizsgáljuk, mérjük, és a visszajelzés vagy az eredmények értékelése is a leginkább teljes osztályokhoz, iskolákhoz kötve jelenik meg.

A neveltséggel kapcsolatos kutatások általában abból indulnak ki, hogy a gyerekek attitűdkérdőívet töltenek ki, vagy a különböző helyzetekben való viselkedéseikre vonatkozóan önbeszámolókat tesznek. Ezt időnként kiegészítik önismeretre vonatkozó kérdések vagy értékválasztásra vonatkozó kérdéssorok. Az irodalomban nem lehet találkozni olyan kutatással, ami pl. a természetes helyzetekben való megfigyelésen, vagy olyan szituációk teremtésén és az azokban való viselkedés rögzítésén alapulna, amivel árnyalni lehetne az attitűdökre, értékekre vonatkozó válaszokat, választásokat. Interjúkon, egy- egy - a neveltség szempontjából fontos- témáról való fókuszcsoportos beszélgetéssel való kutatási móddal sem találkozunk.

Az egyes gyerekek neveltségéről mégis gyakorta tesznek a pedagógusok is kijelentéseket, melyek előtt nem nézik át a neveltséget vizsgáló, gyermek által megválaszolt- egyébként is általában anonim- kérdőíveket, vagy a vizsgálat alapját képező egyéni válaszokat. A tanárok ezen kijelentései, megítélései, értékelései és becslései általában személyes tanuló- észleléseiken alapulnak, kevésbé mondható el, hogy objektíven kifogásolhatatlan, meghatározott mintavételek alapján jönnének létre. A neveltség észlelésének egyéni színezete van, a pedagógus személypercepciója és a neveltségről alkotott elgondolásai alapján.

II.4.1. A tudatos megismerés szerepe

A pedagógusok feladata a hétköznapi megismerés spontaneitása mellett a tudatos, tervezett információgyűjtés is a tanulók megismerése érdekében. A neveltséggel kapcsolatban láthattuk, hogy a pedagógusok- elmondásuk szerint- viszonylag gyorsan képet alkotnak erről. Főképpen pedig a valamelyik oldalról „kiemelkedőekről”. Történik mindez úgy, hogy sokszor az alkalmazott fogalom értelmezése is bizonytalan, és maguknál a neveltségi jellemzők magállapításánál, becslésénél is kevésbé a rendezett, rendszerezett gyűjtés valósul meg (mint ami a teljesítményméréseknél például általános és bevett), hanem a személyészlelés folyamatai határozzák meg inkább, hogyan értékeljük a gyermekeket. Elmondható, hogy kialakul egy „gyakorlat”, ami az egyes pedagógus számára saját fogalmi keretei és kritériumrendszerén belül, a benyomásszerveződés árnyalataival orientálja a tanárt arról, hogy milyen jellemzői vannak diákjainak.

Nehéz a tanár helyzete abból a szempontból, hogy a legtöbbször a tanítási órán, azaz olyan alkalmakkor találkozunk a gyerekekkel, amikor kifejezetten azok „tanuló” szerepe kerül előtérbe. Vagy ha pontosabban szeretnénk fogalmazni: akkor, amikor eköré szervezi a tevékenységeket a pedagógus. Ez utóbbi megfogalmazás azért pontosabb, mert szervezheti ugyanis ezeket, hogy sokkal több forrása legyen a lényeges, számára fontos információk megszerzésére, „valóságosabb” benyomás kialakítására. Ezek a módok összeegyeztethetőek a tanulás szervezésével is. Természetesen nem olyan megismerési módokra kell itt gondolnunk, amelyek a személyiség mint pszichológiai konstruktum megismerését különböző pszichológiai eszközökkel támogatják. A kiindulásnak mindenképpen meg kell felelnie lélektani szempontoknak, azonban a megvalósítás során a tanár nem pszichológiai vizsgáló eszközöket alkalmaz. Így nyilvánvalóan más tudása lesz a tanulókról, mint amiket a standardizált pszichológiai mérőeszközökkel megtudna, azonban semmiképpen sem jelent ez kevesebbet. Magában a megismerési módban benne rejlik a fejlesztés, a fejlődés lehetősége is (mint ahogy ez sok dinamikus alapú pszichológiai eszközben is benne van), azaz már a módszerrel megindítjuk a viselkedés, érzelmek rendezését, kanalizálását (Busi, 2009, 2010).³¹

A személyiség megismerésére számos módszerünk van, de a pedagógiai gyakorlatban, a tanítás során a módszeres gyűjtést kevésbé tudjuk megvalósítani. Alapvető kategóriáink meghatározzák alkalmazott fogalmainkat, és azt, hogy mire figyelünk, és mi alapján gondolkodunk másokról. Sémák segítségével dolgozzuk fel az információkat, és ez egyrészt gazdaságossá teszi az egyébként nagyon idő- és energiaigényes folyamatot, másrészt pedig számos, esetlegesen fontos információ vesz el ezáltal. Azt gondolom, hogy egy gyakran alkalmazott jellemzőcsoportról (fogalmazzuk meg így a neveltséget most) és a diákok észleléséről gondolkodva lényeges a fenti jelenségekkel tisztában lenni és kissé nagyobb kontrollal reflektálni is ezeket.

Minél inkább tipikusan viselkedik egy diák, annál könnyebben alakítunk ki valamilyen benyomást róla és könnyebben is emlékszünk rá. Ebben közrejátszanak érzelmeink is, melyek, ha kellően erős pozitív vagy negatív reakciót váltanak ki, akkor támogatják a felidézést.³²

³¹ Jelen kereteket meghaladja, hogy most ezekről részletesen szóljunk. A vonatkozó irodalmakban több példát is olvashatunk ilyen módszerekre.

³² Az eredmények között láthatjuk majd, hogy milyen negatív és pozitív szituációkat idéznek fel a pedagógusok, melyek sokszor a személyes töltetük miatt igazából a tanár számára mutatják csak egyértelműen, hogy milyen neveltségű diákról van szó, a külső szemlélő számára nem feltétlenül közvetítik a „legpozitívabb”, illetve „legnegatívabb” helyzetet.

II.4.2. A téma szempontjából leglényegesebb szociális észlelési jelenségek

A pedagógusoknak a tanulók neveltségére vonatkozó képe viszonylag gyorsan kialakul, legalábbis saját becsléseikben erről számolnak be. Az interjúban erre vonatkozó válaszokban azt fogalmazzák meg, hogy néhány hét, kb. 7-8 tanítási óra és az órán kívüli idő elég arra, hogy legyen egy viszonylag jó megközelítésük a gyerekek neveltségével kapcsolatban. Talán a neveltség észlelését az „objektív” tényezőknél jobban meghatározzák a személyészlelés, benyomásszerveződés szabályai, az előítéletek, sztereotípiák.

Az egyik oldal, amit tehát a neveltséggel kapcsolatos nézetekről végiggondolhatunk, hogy milyen kapcsolatban vannak ezek a személyészleléssel, a másik, hogy milyen fogalmakban, konstrukciókban gondolkodnak a pedagógusok, milyen burkolt elméleteik, sajátos rendszereik vannak a neveltségre vonatkozóan.

Főképpen ez utóbbira fókuszáltam, és a benyomásalkotás lépéseit nem tártam fel sem megfigyeléssel, sem kontrollált kísérlet útján sem, azonban azt gondolom, hogy a neveltséggel kapcsolatos nézetek alakulásáról szólva nem lehet elhanyagolni az elemi személyészlelési jelenségek átgondolását sem. Főképpen azért, mert a pedagógusok válaszaiból az derül ki, hogy egy-egy tanulóval való benyomásalkotásban már ott van a neveltségről szóló lenyomat is, azaz viszonylag gyorsan döntést hoznak arról, hogy a tanár saját személyes elméletei szerint (és itt nem a felsorolásszerű, absztrahált jellemzők egyeztetéséről van szó) milyen neveltségi jellemzőkkel bír egy-egy gyermek.

II.4.2.1. Benyomásszerveződés

Személyekről bonyolultabb benyomást kialakítani, mint tárgyakról, mert a legtöbb fontos tulajdonságunk nem látható, nem figyelhető meg közvetlenül, hanem belső jellemvonás és csak következtetni tudunk rá.

Általában kedvezőbb benyomás kialakítására törekszünk, ezt nem mindenki tudja egyformán megvalósítani: vannak, akik tényleges értékeiket nem tudják megmutatni, s vannak ennek mesterei is. „A tulajdonságok egymást értelmezik, a benyomás tehát nem az egyes külön-külön észlelt tulajdonságok mozaikképe” (Faragó, 1997, 168.p.).

Nagyon fontos jelenségek még a különböző sorrendi hatások: az elsőbbségi hatás és az emlékezeti alapú ítéletek kialakítása is. Az előbbinél az adott helyzetben kialakított képben meghatározó szerepet játszik az először tapasztalt információ, míg az utóbbinál arról van szó, hogy későbbi ítéletalkotásnál, visszaemlékezve, a memóriából előhívott információk közül az utolsónak van nagy szerepe.

Az elsőbbségi hatásnál a jelentésszimuláció miatt az először bemutatott, észlelt jelzők irányába mozdulnak a későbbi jelzők, hogy összhangba kerüljenek azokkal. Ez a Gestalt-elgondolásokra is rimel, miszerint egy-egy jellemző a többi között nyeri el értelmét, és kap személyenként más és más jelentést.

A benyomásalakítási torzítás speciális esete a holdudvarhatás. Azt jelenti, hogy általában az észlelő úgy gondolja, hogyha valaki valamilyen jó vagy rossz tulajdonsággal rendelkezik, akkor más tulajdonságai is összhangban lesznek ezzel. Gyakran önmagában a külső, vagy a rövid, ideiglenes megnyilvánulások (mint pl. egy mosoly) is hasonló hatásokat eredményeznek.

Így pl. az is elképzelhető, hogy a jó benyomást keltő tanulók többször élnek ilyen rövid megnyilvánulásokkal, „machiavellistábbak” (Forgách, 1985, 202.p.). Ez azt is jelentheti, hogy egyszerűen jobban tudják „hidegfejűen, intellektuálisan mérlegelni” az adott helyzetet és az elvárt magatartást, és viselkedésüket ezen szempontok szerint alakítani. Egy érdekes kísérlet közlése ezt a hipotézisünket erősítheti: 10 éves gyerekeket arra kértek, hogy beszéljenek rá másokat keserű ízű sütemények fogyasztására (sütinként kaptak jutalmat érte). Voltak gyerekek, akik szignifikánsan többeket rá tudtak erre venni, őket „machiavellistaként” aposztrofálták, és az érdekes az, hogy az őket megfigyelők ezeket a gyerekeket „becsületesebbnek, hatékonyabbnak, ártatlanabbnak és természetesebbnek” értékelték, mint a gyengén machiavellistákat (Forgách, 1985, 203).

Nagyon lényeges, hogy az ítéletalkotás és annak pontossága a mindennapi élet számtalan területén jelentősen befolyásolja az egyének sorsát (Faragó, 2009) ³³és a kialakított ítélet meg is határozza a személlyel szembeni elvárásokat. Ezek azonban önmagát beteljesítő jóslattá válva kiválthatják, hogy a megítélt személy maga is az elvárásoknak megfelelő irányban változzon.

A képességek észlelése és további alakítása kapcsán arról már számos tanulmány született, hogy pl. a Pygmalion- effektus milyen módon befolyásolja a későbbi tanulási sorsot, sikerességet, azaz milyen módon hatnak a pedagógusok előzetes elvárásai (Gilly, 1976) . A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a neveltséggel kapcsolatban (bárhogyan is értelmezik maguknak a pedagógusok) is hasonló működésmechanizmusokat találunk, az önbeteljesítő

³³ Faragó Klára (2009) Benyomásalkotás szócikke, http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:Benyom%C3%A1sform%C3%A1l%C3%A1s, Letöltés ideje: 2009. október 11.

jóslatok jelenségét ismerve pedig akár meg is indíthatunk a pozitív változás ellen ható folyamatokat.

A pedagógusok szubjektív valóságának felépítését tehát a társas megismerés folyamatai is árnyalják. Ezek azok a jelenségek, amelyek az információk kódolásához, tárolásához és memóriából való előhívásához kapcsolódnak, és megalapozzák, hogy „hogyan strukturáljuk és reprezentáljuk a társas tudást, és milyen folyamatok jutnak szerephez akkor, amikor ítéleteket alkotunk és döntéseket hozunk (Fiedler és Bless, 2007, 112.p.). A kognitív folyamatok és struktúrák vizsgálata mellett talán még nagyobb teret kapnak a megismerésben szerepet játszó érzelmek, indulatok, az irracionális magatartás (Clore, Schwartz, Conway, 1994, idézi Fiedler és Bless, 2007, 113.p.).

II.4.2.2. Események, kategóriák

Mások (viselkedéseinek) észlelése során a kontextushoz képest kiemelkedő (vagy másképpen fogalmazva: különálló) esemény, inger lehet felhívó jellegű (Fiedler, Bless, 2007), valamint a váratlan, illetve az aktuális céljaink szempontjából fontosnak látszó is hasonlóan központi szerepet tölt be a társas észlelésben. A pedagógusok válaszaiból is látható, hogy a helyzetek között nagy gyakorisággal jelentek meg azok, amelyek az óra menetének vagy a tanári tevékenység megzavarására vonatkoztak (és az aktuális célok szerint valóban lényegesnek mondhatók).

Az észlelés során az észlelt információ kölcsönhatásba lép azokkal a kategóriáinkkal, amelyek leképezik a világról való ismeretinket. Az észlelt esemény értelmezése- főként ha kétértelmű- a hozzáférhető kategóriáktól is függ. Azok a hozzáférhető kategóriák a munkamemóriában (Baddaley, 1997), amelyeket gyakran használunk, vagy amelyeket az adott észleléshez képest nemrégiben alkalmaztunk. Ezek az előhangolások befolyásolják azt is, hogy ugyanazt a viselkedést hogyan értelmezzük. Ezért is lehet, hogy a kutatásban is azt tapasztaltuk, hogy attól függően, hogy pozitívan vagy negatívan megítélt tanulóról beszélnek a tanárok- értelmezik ugyanazt a szituációt valamilyen pozitív vagy negatív tulajdonságnak.

Az emberi emlékezet asszociatív hálózat- modelljében a különböző fogalmakat csúcsokként ábrázolják, és a két fogalom hasonlóságától függően vannak egymástól kisebb vagy nagyobb távolságra. A sztereotípiákat főképpen egy- egy társadalmi csoporttal kapcsolatban meglévő tulajdonságcsoport tulajdonításaként, illetve a csoportról való elgondolásaink minden más tagra való általánosításaként határozhatjuk meg (Katz, Braly, 1979, Hunyady, 1996,

Hamilton, Sherman, 1999). Jelen esetben nem kifejezetten egy társadalmi csoportról van szó, hanem egy bizonyos fogalom mentén létrejövőről. Mint ilyen azonban ugyanúgy működésbe léphetnek a két „széli” kategóriába soroltakról a sztereotípiák. S mivel a szociális megismerés során mindig lezajlik egy kategorizáció, és ha összefüggésbe hozzuk az észlelt személyt valamelyik csoporttal, akkor feltételezzük, hogy az adott csoporttal sok közös jellemzője is van. Ez számos torzításhoz vezethet, de érdekes módon az ítéletek pontosságát is befolyásolhatja, ha valaki több sztereotípiát tud mozgósítani (Forgách, 2002).

A sztereotípiák hatása csökken akkor, ha a feldolgozási motivációnk kellően magas szintű és az információfeldolgozási kapacitás is adott. Az észlelt és valamilyen módon értelmezett információt aztán szerveznünk is kell, ami azt jelenti, hogy a számos eseményt, vagy jellemzőt kezelhető számú nyálábba „csoportosítjuk” és azok alapján emlékszünk rájuk.

Azt lehet mondani, hogy akik jól észlelik egy bizonyos csoport általános jellemzőit, azok jó sztereotípiá- pontossággal rendelkeznek, azonban az emberek egyéni megkülönböztetésében (differenciális pontosság) nem jók. Forgách azt mondja (Forgách, 1985, 41.p.), hogy annak okán, hogy a nevelés- oktatás folyamataiban a differenciális pontosságra összpontosítanak a pedagógusok, ezért hajlanak is arra, hogy a ténylegesen létezőhöz képest nagyobb különbségeket lássanak a tanulók között.

A hétköznapiakban számos társashipotézis- ellenőrzést végzünk, de mint ahogy azt már korábban jeleztük, hiába jutunk arra a következtetésre, hogy felül kellene írnunk sztereotípiáinkat, vagy át kellene gondolnunk személypercepcióinkat, gyakran mi magunk teremtyük meg a valóságot önbeteljesítő jóslatokkal (melyek a cáfoló bizonyítékok arányát is csökkentik), vagy a kétértelmű információt alakíthatjuk úgy, hogy az megfeleljen előzetes elképzeléseinknek.

Illuzórikus korrelációink azt mutathatják, hogy a sztereotípiáinknak megfelelő események előfordulási gyakoriságát nagyobbra becsüljük. Még ha észleljük is a nagyon eltérő eseményt, akkor is fenntarthatóak, mert altípusba sorolhatjuk az adott tagot vagy tagokat („ő ugyan az adott csoportba tartozik, de kivételes alcsoportjába, és egyébként a többiekre még mindig a sztereotip jellemzők állnak”- gondolhatjuk közben), és ez megvédi a sztereotípiát a cáfolattól (Fiedler, Bless, 2007).

Különböző izgalmas kísérletek azt is igazolják, hogy ha valamilyen jellemző szerint kell osztályoznunk, vagy jellemeznünk valakit, és ki kell derítenünk, hogy az illető az adott jellemző szerint „milyen”, akkor gyakran indulnak be olyan önigazoló folyamatok, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy pl. a kérdéseink vagy a kritériumaink irányába mutasson a

kialakuló benyomás. Ha pl. azt keresték, hogy valaki mennyire extravertált, akkor az a kérdés, ami ennek jellemzésére irányult, már önmagában növelte az extraverzió tulajdonított (a válaszban megjelenő) mértékét. Ezután pedig a válaszoló, vagy megfigyelt személy viselkedésével gyakran meg is erősíti a kérdés orientálódását (a vonatkozó kísérletek leírását lásd.: Fiedler, Bless, 2007).³⁴

A kiemelten negatívan vagy pozitívan megítélt tanulók értékelésében erős korrelációkat találhatunk a különböző pedagógusok által adott megítélések között (ld az értekezés eredményeinek bemutatásánál). Ez egyrészt azt jelentheti, hogy feltételezhetően azokkal a jellemzőkkel bírnak, amelyeket a pedagógusok a neveltség kapcsán fontosnak tartanak. Azonban ezek a gyerekek többször kerülnek a tanárok beszélgetéseinek középpontjába. És el lehet mondani, hogy még abban az esetben is, ha a pedagógusok csak hallják a többi tanár véleményét az adott gyermekkel kapcsolatban, vagy a különböző jellemzések kapcsán, arra készteti a hallgatóságot, hogy elképzelje vagy felépítse a neveltség „szemantikai kontextusában” az adott tanulót. A konstruktív emlékezeti folyamat során pedig összekeveredhetnek a ténylegesen tapasztalt információk az önmaguk által teremtett konstrukciókkal, így nehéz is megszabadulni az adott jellemző tulajdonításától.

A környezetre vonatkozóan egy tudásegységként tekinthetünk a különböző kategóriákra. Ha valakit egy adott kategóriába sorolhatónak vélünk, akkor a ténylegesen adottnál sokkal több információra is következtetünk még. Azonban ha az adott egyén nem tipikus tagja, akkor olyan tulajdonságokat is tulajdoníthatunk neki, amelyekkel nem feltétlenül rendelkezik. A kategóriák működéséről gondolkodva vannak, akik a prototípusos reprezentációkat tartják lényeginek (Barsalou, 1985). Jelen esetben a **példaalapú modellt** követtük (Smith- Zaraté, 1992), miszerint a kategóriákat konkrét példák reprezentálják és az egyes kategóriákra vonatkozó tudásunk azokon az emlékeinken alapul, amelyek a kategóriákba tartozó konkrét egyénnel való találkozásainkkor születtek.

II.4.2.3. Attribúciók

Az emberek és viselkedésük jellemzésének megválasztása „gazdag implikációkkal szolgál a kognitív következtetések és rejtett attribúciók számára” (Fiedler, Bless, 2007, 134.p.). Rejtett

³⁴ A kutatásunk szempontjából ez azért fontos, mert azzal, hogy „meg kell nevezniük” egy tanulót, aki a neveltség szempontjából kifejezetten negatív, vagy pozitív jellemzőkkel bír, és utána jellemezni őt (és nem csak általában kell a neveltség pozitív vagy negatív megnyilvánulásairól szólni) biztosítja, hogy megjelenítik azokat az eseményeket, amelyek összekapcsolódnak az adott tanulóval.

igei kauzalitásnak hívjuk azt, hogy eltérő attribúciókat sugallnak a cselekvést jelentő igék (segít, szót fogad) és az állapotra utaló igék (kedvel, tisztel). Az előbbieket szemantikai jelentése alanyi okozásra mutat, míg az utóbbi a tárgyat teszi meg oknak.

A társas viselkedés értelmezésére fontos következményekkel jár a nyelvi kategóriák megválasztása. Egészen más attribúciók társítását sugallják ugyanahhoz a magatartáshoz a különböző absztraktságú megfogalmazások. A melléknevek erősebb absztraktságot mutatnak, míg a cselekvést jelentő igék kisebbet. Ennél fogva a melléknevek a személyiségről stabil képet festenek, és olyan jellemzőket tulajdonítanak, amelyek állandóak és kevésbé megváltoztathatatlanok (vö.: felesel- tiszteletlen). A konkrétabb nyelvi stílus a kontextustól való nagyobb függést sugall, és nagyobb kontrollt a viselkedés fölött. Ez kísérletesen például a csoportközi elfogultság kapcsán is kimutatható volt, ahol azt találták, hogy absztraktabb kifejezésekkel jellemzik a külső csoport negatív és a saját csoport pozitív magatartását (Maass et al, 1989) .

Számos szociálpszichológiai tanulmány rámutatott arra, hogy már a viselkedés információjának kódolásakor következtetünk a diszpozicionális jellemzőkre, azaz a folyamat spontán módon beindul (Hamilton et al, 2006/a) Tulajdonképpen gondolkodás nélkül tulajdonítunk vonásokat, ami benyomásalkotásnál még gyorsabban megy végbe.

Az attribúciókutatások közül Smith és Miller kutatásából a háromféle következtetési típust érdemes végiggondolnunk. Ebből az egyik a kauzális ítélet, a másik a cselekvő személyiségvonásaira vonatkozó ítélet, a harmadik pedig a cselekvés szándékaira való következtetés. Azt találták (reakcióidő- vizsgálatokkal), hogy a cselekvő személyiségvonásaira és szándékára nagyon gyorsan, már a megértés fázisában következtetünk. Ez szerintük azt jelenti, hogy az események megértési fázisában személyiségvonásra következtetünk anélkül, hogy a viselkedés, magatartás oki alapját megértenénk (idézi: Fincham és Hewstone, 195.p.)

Fontos azonban, hogy ezek a következtetéseink kiigazíthatóak és hipotézisként vannak jelen, amíg a társas környezetből, a kontextusból további információkat nem szerzünk (Hamilton, 2006). Azért dolgozzuk fel így a másokról kapott információkat, hogy könnyebben tudjunk alkalmazkodni társas környezetünkhöz. Ehhez az alkalmazkodáshoz az kell, hogy elővételezzük, vajon mit fognak tenni az emberek adott körülmények között, amihez pedig arra van szükségünk, hogy megértsük a viselkedésük mögött rejlő okokat.

Gyakran működésbe lép tehát az alapvető attribúciós hiba, ami szerint hajlamosak vagyunk a viselkedéseket belső oknak tételezni, és figyelmen kívül hagyni a helyzetből fakadó tényezőket. „A cselekvő és a megfigyelő különbsége” gyakorta kerül a vizsgálatok

középpontjába (Hewstone- Antaki, 1995). Eszerint a cselekvők hajlamosak saját tetteiket a helyzetnek, míg a megfigyelők ugyanezeket a tetteket inkább stabil személyes hajlamoknak, tulajdonságoknak tulajdonítani (Watson, 1982, Leyens- Codol, 1995).

II.4.3. Burkolt személyiségelméletek

Gyakran gyengén vannak definiálva a viselkedés okaira, céljaira és következményeire vonatkozó fogalmaink. Személyiségjegyeket, jellemvonásokat nem közvetlen megtapasztalás alapján észlelünk, hanem a magatartásból származó közvetett támpontok alapján azonosítunk. Mégpedig olyan támpontok alapján, amelyeket az adott jellemzőre igaznak és értelmező erejűnek vélünk. Ez azonban egyrészt látszólagos korrelációkhoz vezethet, másrészt ennek folyamánként az egyes emberre vetítve nagyobb a lehetőség a torzításra. Azért is elgondolkodtató mindez, mert gyakran ugyanazon támpontokon alapszik egy- egy jellemző észlelése. Pl. akár a „neveltség” és a „nőiesség” fogalmai hasonló támpontokat mutathatnak, így együttjárásuk egy naiv elméletben is nagyobb valószínűségű lehet (Fiedler, Bless, 2007).

A benyomások kialakításában vannak olyan jellemvonások, amelyek erősebben meghatározzák, hogy milyen képet alakítunk ki másokról (Asch, 1973), ezeket középponti vonásoknak nevezte el Asch. Ezt az Asch- kísérletekhez képest „realisztikusabban” vizsgálta Kelley (idézi: Forgách, 1985, 74.p.) és arra jutott, hogy később még a személyes érintkezés után, a személy utólagos megítélésére is hatása van a központi vonásoknak.

A „kognitív algebra”- ahogy Forgách fogalmaz (Forgách, 1985, 75.p.) többféle utat kínál a benyomás kialakítására. Gondolhatunk itt a Fishbein- Hunter- féle összegzési, az Anderson- féle átlagolási modellre vagy a súlyozott átlagolási modellre is (Lan Anh, 2001).

Egyes jellemzőknek bizonyos szituációkban nagy súlya van, míg máskor ugyanezeket a jelzéseket figyelmen kívül hagyjuk. Ezt irracionális, érzelmi elfogultságaink, személyes meggyőződéseink vagy burkolt személyiségelméleteink befolyásolják.

Ezek a burkolt személyiségelméletek témánkat tekintve az alkalmazott fogalmak és a nézetek közötti határmezsgyeként értelmezhetők.

A személyészlelés aktív folyamat, amelyet az észlelő tudása és tapasztalatai jobban meghatároznak, mint az észlelt személy tényleges tulajdonságai. Mindannyiunknak vannak burkolt személyiségelméletei, melyeket úgy lehet definiálni, hogy „felhalmozott hipotéziseink és elvárásaink összege arról, hogyan szerveződnek az emberi tulajdonságok és jellemvonások (Forgách, 2002, 49.p.).

„Környezetünket nem aszerint látjuk, ahogy önmagában van, hanem azoknak a kategóriáknak megfelelően, amelyekkel leírására rendelkezünk.” (Forgách, 2002, 58.p.). Egy személykategória mozgósítása pedig interferál az emlékezettel. Ezt Kelly konstruktumokról szóló elgondolása és Bartlett rekonstruktív emlékezetről szóló elgondolása is alátámasztja.

A konstruktumok nagyon személyes „sablonok”. Számuk a megismerő tevékenység komplexitását, finomságát jelezhetik. A konstruktummátrixok elemzésében Kelly a minőséget, a komplexitást és a kidolgozottságot tekinti a nézetek szempontjából irányadónak.

Több vizsgálat is irányult a burkolt személyiségelméleteknek a feltárására. Az egyikben egymásról kellett jellemzést írniuk gyerekeknek. Azt találták, hogy a legtöbben ugyanazokkal a jellemvonásokkal írtak le szinte mindenkit és az egyes célszemélyek jellemzése között kevés egyetértés volt. Azaz azokat a jellemzőket használták, amelyeket úgymond fontosnak tartanak, és nem a valóságos különbségekre összpontosítottak (Dornbusch, Hastorf, Richardson és Muzzy, idézi: Forgách, 1985, 52.p.).

A burkolt személyiségelméletekben is megjelenik a személyészlelés fontos jelensége, mely szerint a kevés megfigyelhető tulajdonságból következtetünk egyéb, nem megfigyelhetőekre (miközben esetleg azokról szinte semmi tudásunk nincs). A tanárok is ítéleteket alkotnak olyan jellemzőkről is, amelyekről kevés forrásból, vagy szinte egyáltalán nincs bemeneti információjuk.

A burkolt személyiségelméleteknek lehetnek közös pontjaik is. Norman végzett olyan vizsgálatot, amelyen összehasonlította egymást ismerők és ismeretlenek egymást leíró jellemzéseit (Normant idézi, Forgách, 1985, 57.p.) Azt találta, hogy mindkét esetben ugyanolyan struktúrában, nagyjából megegyező tulajdonságokat használtak az alanyok. Arra a következtetésre jutott, hogy a megítélési dimenziók az észlelőkben rejtőznek, és egy közös személyiségelméletre mutatnak. Az extroverziót, szeretetreméltóságot lelkiismeretességet és érzelmi stabilitást találta fő dimenziókként, amit később mások is meg tudtak ismételni³⁵

Bruner és Tagiuri a különböző, egyes megítélők által használt fogalmak távolságát is vizsgálni kezdték. A személyes nézetekben az egyes tulajdonságok egymáshoz való „elhelyezkedését” többdimenziós skálázási eljárás keretében vizsgálta Rosenberg és Jones, akik „intellektuális szempontból jó és rossz” és társas szempontból jó és rossz” dimenziókat azonosítottak (Rosenberg, 1968). A burkolt személyiségelméletekkel kapcsolatban fontos

³⁵ Ezekről a jellemzőkről már esett szó a személyiséget leíró legfőbb vonások bemutatása kapcsán).

kérdés szerintük, hogy mennyire merev kategóriákat használ valaki, amikor a másikról benyomást alakít ki.

II.4.3.1. Kelly konstruktumai

Tapasztalataink lényege nagyon sokszor nem a fizikai valóságban ragadható meg. A teljes valóságot nem is tudjuk végigtekinteni. Mintát veszünk és egyfajta személyes képet alakítunk ki arról, hogyan szerveződik a valóság. A fenomenológiai és a kognitív megközelítéséből nézve, különböző mentális struktúrákon keresztül látjuk a világot. (Carver- Scheier, 1998, 407. p.).

Mivel szeretnénk előre jelezni az eseményeket és a bizonyos rendszerességgel bekövetkezők mellett azt is tudni, hogy milyen más eseményekkel, jellemzőkkel járnak még együtt, ezért kvázi- tudósokként működve elméleteket alkotunk róluk. Ezeket az elméleteinket tudatos önreflexió nélkül általában nem ismerjük, mégis működnek, burkolt előrejelzések formájában. A szociális eseményekben ezeknek az előrejelzéseknek a szerepe nagyon fontos. Saját cselekvéseinket is mások cselekedeteinek megértése és értelmezése alapján alakítjuk, formáljuk, amit pedig személyes elképzeléseink irányítanak. Ezeken a sajátos személyes konstrukciókon (vagy más fordításokban konstruktumokon) keresztül tapasztaljuk meg a világot is. Minden esemény többféleképpen értelmezhető és magunk döntjük el, hogy milyen konstrukciót alkalmazunk az értelmezésükre. Ezt Kelly konstruktív alternativizmusnak nevezi. Szerinte akár visszamenőleg is képesek vagyunk megváltoztatni a tapasztalatainkat, azzal, hogy másképpen építjük fel, konstruáljuk meg őket.³⁶ A megkonstruálás pedig a percepciótól az értelmezésig számos kognitív folyamatot magában foglal.

Azok a konstrukciók, amelyek jól jelzik vagy vételezik előre egy esemény bekövetkezését, nagyfokú prediktív hatékonysággal bírnak. Jelen esetben a neveltségről kért jellemzőlista lehet az, amely egyféle kritérium- listaként működik és amely szerint „elválik”, hogy egy tanuló neveltségéről hogyan gondolkodnak a pedagógusok.

Azonban a tanároktól kért konkrét helyzetek, szituációk és ezek központi elemének megragadása is segíti a pedagógusok neveltségről alkotott személyes konstrukcióinak megismerését. A két forrás egymást kiegészítve adja meg a talajt a fogalom értelmezéséhez.

Az erről való gondolkodásban is érdemes követni és szemügyre venni Kellynek a személyes konstrukciók kétpólusú természetéről vallott nézeteit. Kiemelkedő pólusnak hívja magát a konstrukciót, vagyis azt a pólust, amit az esemény konstrukciójára alkalmazunk. Az aktívan

³⁶ Ezt érdemes lesz megjegyezni a kutatási eredmények értelmezése szempontjából.

nem alkalmazott pólus az implicit pólus. Az elemzésnél is látjuk majd, de itt is érdemes felfigyelni arra, hogy többször is előfordult, hogy a tanárok által aktívan kiemelkedő pólus negatív megfogalmazású, azaz arra vonatkozik, hogy „milyen nem”, vagy „mi nem jellemzi” a neveltséget. Szociális percepcióink során hajlamosak vagyunk polarizálni érzéseinket, gyakran dichotómiákban gondolkodunk, ennek egyik megnyilvánulása a fenti jelenség is.

Több esetben azt lehet látni, hogy a konstruktumok érvényességi tartománya átjárható (permeábilis), mivel nem egy mereven rögzített séma alapján döntenek neveltségi kérdésekről a pedagógusok. Ugyanazt a helyzetet megtaláljuk a pozitív és semleges, vagy a semleges és negatív szituációknál is, sőt előfordul, hogy semmilyen differenciáló erővel nem bír az a szituáció, amelyet egyik vagy másik véglet jellemzésére alkalmaznak a pedagógusok. Időnként az értelmezés (a tanárok által adott, sajátos értelmezés) szabja meg, hogy melyik oldalra kerül éppen a tanár által meghatározott „megkülönböztető szituáció”, azaz negatív vagy pozitív neveltségi példaként szerepel-e.

II.5. Tanári nézetek

A pedagógusok nézeteinek vizsgálata jóideje fontos része a neveléstudományi kutatásoknak- elismerve azt, hogy a tanárok gyakorlati tudása elméletalkotó erővel bír, és ezek feltárása lényeges- tulajdonképpen alapvető- szerepet tölthet be a tanárképzés hatékonyabbá tételében, vagy a pedagógiai gondolkodás formálásában (Golnhofer, Nahalka, 2000).

A pedagógusok gondolkodásának megismerése számomra azért lényeges, mert ez a gondolkodás irányítja azt a pedagógiai munkát, cselekvést amely a tanulók életét, eredményeit, személyes jólétét, érzelmeit és a velük való kapcsolatot befolyásolja. És ahogy azt a gyakorlati készségek kutatásával kapcsolatos irányzatok több képviselőjénél is látni lehet: „a pedagógusok általában tudják, hogy mit kellene tenniük, de nem képesek szándékaik végrehajtására” (Falus, 2001, 17.p.). Az összetett döntések sorát mindig áthatják nézeteink egy- egy pedagógiai jelenségről és attitűdjeink a folyamatban résztvevőkkel kapcsolatban. Sémáink szinte automatikusan működve befolyásolják órai vagy órán kívüli cselekvéseinket, és bár konkrét tudáson alapulnak, személyes jellegüknél és az általánosítás miatt nehezen megváltoztathatóak.³⁷

³⁷ Éppen ezért, még a képzés kezdeti szakaszában fontos ezeket az előzetes, saját tanulási és élettapasztalatokon alapuló nézeteket megismerni és alakulásukat, a nézetek fejlődését mint folyamatosan monitorozandó és reflektálandó elemként megjeleníteni.

A nézetek és az attitűdök is a tapasztalatból származnak és befolyásolják az egyén cselekvéseit a körülötte lévő világ dolgaival kapcsolatban. Az attitűdöknek is van kognitív, affektív és konatív aspektusuk (McGuire, 1979), a nézetek is erőteljesen kognitív tartalmúak (Falus, 2001).

Más jellegű azonban az attitűdben a kognitív elem, inkább a megismerésre, míg a nézetnél a tudásra vonatkoztatható. (Bár az attitűdben is megjelenik, hogy mit tudunk az attitűdtárggyal kapcsolatban, talán kevésbé elválaszthatóan a többi aspektustól.)

A nézet „egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom” (Falus, 2001, 19.p.). Vélekedések, elkötelezettség és ideológia színezi a nézeteket, míg a tudással kapcsolatban a tényszerűséget szokták a leginkább említeni (Calderhead, 1996).

Richardson szerint olyan propozíciók, feltevések a világról, amelyekről azt gondoljuk, hogy igazak és amelyek a másokról alkotott véleményünket, megítéléseinket befolyásolják, döntéseinket alakítják (Richardson, 1996). A szubjektív elméletek pedig egy területre vonatkozóan a nézetek, értékek és eszmék integráns egységét hordozzák (Polakot idézi: Falus, 2001, 23. p.). A neveltségről alkotott nézeteket is árnyalják a pedagógusok értékpreferenciái, és azoktól szinte elválaszthatatlan egységben jelennek meg személyes elméleteikben.

A pedagógusok nézetrendszerei a bonyolult pedagógiai jelenségek strukturálását, értelmezését segítik (Richardson, 1996), „többé- kevésbé koherensek” és explicitek (Falus, 2001, 24.p.). Explicitté jelen kutatásban két szinten tettük, az egyik főképpen az elméleti oldalt boncolgatja elméleti fókusszal, a másik egy mélyebb, az attitűdöket is megmozgató, gyakorlati helyzetek felelevenítését váró.

A pedagógusok tudáselemei szervezett egységet alkotnak és ezek minőségét, szervezettségét, „megkomponáltságát” (Nahalka, 2001) empirikusan is vizsgálhatjuk. Gyakran egymásnak ellentmondó alapelvekből indulnak ki a véleményalkotásuk és gyakorlatuk során a pedagógusok, ami Nahalka szerint azért van, mert „nem kellően kidolgozott” és nem egészen koherens pedagógiai tudásrendszerük (Nahalka, 2001, 29.p.). Gyakran szituatív, egymástól elkülönülő módon működnek az egyes tudásterületek, azaz a véleményalkotás, a pedagógiai előrejelzés és a gyakorlati cselekvés. A tudásrendszerek letisztulásáról is olvashatunk, mely a pályán eltöltött évekkel következik be, és egyértelműbben megnyilvánuló, „szélesebb körben ható pedagógiai elképzelésekhez” vezet (uő, 2001, 29.p.). Korthagen jól ismert modelljében pedig a nézeteken és a kompetenciákon kívül a szakmai identitást, a tevékenységeket és az

elhivatottságot is megjelöli a pszichikus rendszer fontos és a tanári munkát befolyásoló részeként.

A nézeteknek a gyakorlati tudás kialakulásában is szerepe van és együtt az értékelőrendszert adják, amely „a lencse szerepét” tölti be: segít szűrni a fontosnak ítélt elméleti ismeretek közül és a gyakorlati tevékenység tudatosságát, színvonalát biztosítja (Falus, 2003, 96-97.pp.). A dinamika oda- visszahatásokkal, cirkularitással vagy más szerzők szerint spirális folyamatként (Korthagen és Wubbels, 1996) biztosítja a folyamatos fejlődést elmélet és gyakorlat, valamint az értékelőrendszer között.

A nézetek- melyek annyira nehezen megváltoztathatóak és magát a pedagógus tevékenységeit befolyásolják- így az értékelési rendszerre is hatással vannak.

Szivák és Lénárd a pedagógusok nézetrendszereit a különböző nevelésfilozófiákban megjelenő szemléleti pólusok mentén jellemezték (Szivák, Lénárd, 2001, 37.p.). Az általuk alkalmazott dimenziók között szerepeltek a nevelésfilozófiai elemek (fejleszthetőség-meghatározottság és a tananyagközpontú- személyiségközpontú szemlélet), a nevelés céltartalma (normatív- értékrelativista), a nevelési folyamat iránya (individuális- közösségi), irányultsága (közvetlen és közvetett) és az attribúciók (képességek- akarati tényezők).

Alapvető szemléleti kérdésként jelölték tehát meg, hogy a nevelhetőségről, a fejleszthetőségről hogyan gondolkodnak a pedagógusok, hiszen ahogy fogalmaznak „végső soron tevékenységük lehetőségeiről és korlátairól” van ennek kapcsán szó.³⁸ A kutatók a „meghatározottságot” említik a dimenzió másik oldalaként, mondhatni konstrukciójuk, konstruktumuk implicit oldala ez, hiszen erről főként mint „a tanulókkal kapcsolatos felelősségek és lehetőségek hárításáról” beszélnek (Szivák- Lénárd, 2001, 38.p.). Ebben az esetben a pedagógus szinte teljes mértékben az öröklésben, a szociokulturális háttérben, vagy a családi nevelői légkörben nevezi meg a gyermek teljesítményének legfontosabb okait.

A dolgozatomban fókuszba helyezett neveltség fogalma inkább annak definiálása mentén kerül elő a tanárokat kérdező kérdőívben, azonban többször és többen is érintik a nevelhetőség, fejleszthetőség kérdéskörét az okok kapcsán (szó szerint is), sőt az ún. megkülönböztető szituációk legfontosabb jegyei között is.

A fentebb már említett kutatásban a szerzőpáros előre megfogalmazott értéklistán kérte a tanárokat rangsorolásra. Az általuk meghatározott négy nagy érték körét (intellektuális, egyéni-individuális, közösségi- szociális és morális) faktoranalízissel is sikerült azonosítaniuk. A

³⁸ Meg kell itt jegyeznünk, hogy- bár nem így jelzik- a tanulmány értelmezése alapján inkább „a pedagógusok általi vagy pedagógiai” nevelhetőség/ fejleszthetőség versus meghatározottságról gondolkodunk együtt az írókkal.

faktoranalízis és a kvalitatív vizsgálat során a következő értékeket találták az egyes csoportokat súlyozóaknak (Szivák- Lénárd, 2001, 50.p.) ³⁹

Individuális	Közösségi	Morális	Intellektuális értékek
Önmegvalósítás	Együttműködés	Erkölcösség	Műveltség
Kreativitás	Alkalmazkodóképesség	Becsületesség	Intelligencia
Tehetség (kval.: intellektuális)	Empátia	fegyelmezettség	kreativitás
önállóság	Igyekezet (kval.: morális)	Őszinteség (kval.)	Problémaérzékenység (kval.)
Vállalkozó szellem	segítőkészség		
Önismeret (kval.)	Tolerancia (kval.)		
Optimizmus (kval.)			

A legnagyobb eltéréseket a pályán eltöltött idő háttérváltozója mentén lehetett tapasztalni, miszerint az intellektuális értékek előrébb, míg az egyéni és közösségi értékek hátrébb soroltattak.

II.6. Folyamatosan konstruálódó fogalmaink

A fogalmakkal kapcsolatban általában a kutatókat a belső mentális szerveződés érdekli (Ragó, 2001), mert feltehetőleg alapja gondolkodásunknak és befolyásolja viselkedésünket.

A kérdés szinte folyamatos a fogalmak kutatásával kapcsolatban: milyen mértékben és milyen irányban befolyásolja a gondolkodást, illetve az elvont fogalmaink rendszerét a nyelv (Ragó, 2001). A legszélsőségesebb elgondolások szerint még az észlelés kategóriáit is a nyelv kategóriái adják, és a megismerés a nyelv szabályai szerint történik. Rosch pedig a mögöttes észlelési és megismerési tényezők hatásáról beszél a nyelvi kategóriák kialakulásában és preferenciájában (Rosch, 1989).

³⁹ A táblázat alapját a faktoranalízis eredményei adták, kval.- lal jelöltem a kvalitatív elemzés általi eltéréseket. A táblázatot a szerzők publikációja alapján készítettem.

Témánk szempontjából is szót kell ejtenünk Barsalou modelljéről. Elmélete szerint nem feltétlenül egy kész, kidolgozott, stabil és állandó fogalmi rendszert kell feltételeznünk, és a hosszú távú emlékezetben tárolt információt a helyzet kívánalmainak megfelelően aktuálisan alkotjuk meg (Barsalou, 2000).

Kutatásunk kapcsán, a válaszok értelmezésében fontos átgondolnunk a „nyelvi szeszélyként” emlegetett kérdést is, ami egy módszertani problémára, a vizsgálatvezető és a vizsgált személy „nyelvi megbízhatatlanságára”, a válaszok és kiértékelésük esetlegességére utal (Ragó, 2001). És mindamелlett, hogy a neveltség értelmezésében az aktuálisan alkalmazott kérdésekre adott válaszokat fogadjuk el kutatási alapadatokként, szem előtt kell tartanunk azt is, hogy „egy személy egy alkalommal igen kis szeletét képes prezentálni tényleges fogalmi tudásának, akár egy szűk fogalmi tartalmat illetően is” (Ragó, 2001, 101.p.).

II.7. Egy tágabb keret: a gyermekkép

A gyermekek, tanulók megismerése minden, a neveléssel, tanítással kapcsolatos gyakorlat alapja kellene legyen. A különböző nevelésméletekkel kapcsolatban azonban kevésbé jelenik meg (Golnhofer, 2003, 58.p.). A pedagógus tevékenységében meghatározó a szerepe gyermekszemléletének, a gyermekekről, a gyermekkorról alkotott képének. Mindez az általa használt fogalmakban, értékelési módjaiban, az általa teremtett szituációkban, a nevelési-tanítási helyzetekben vállalt és betöltött szerepében, kommunikációjában is megmutatkozik.

A gyermek helyzetének és a gyermekkor egészének értelmezése a különböző korokban és kultúrákban egészen eltérő lehet (Aries, 1987, Golnhofer- Szabolcs, 1999, Szabolcs 1995, Vajda, 1994). A 20. század elején induló reformpedagógiai mozgalmak elismerték a gyermekek autonómiáját, és szabadságukat, „jogaikat” a felnőttétől eltérő sajátosságokra, jellemzőkre. Fontos, és azt gondolom, a neveltséget (szinte bárhogyan is értelmezzük azt) befolyásoló az a kettős tendencia, ami az utóbbi évtizedre jellemző és talán egyre erősebben teret hódít, miszerint „felgyorsul és egyben le is lassul” a gyermekek élete (Golnhofer, 2003, 60.p.). A nevelésben egyre nehezebben fogalmazunk meg követendő értékeket, és a nevelők is egyre kevésbé vállalják a felelős tekintély szerepét; a gyakran akadémikus teljesítménykihívások pedig hol növekednek, hol csökkennek, megítélése ennek szinte folyamatosan változó. Ebben a helyzetben a gyermekeknek nehéz dönteniük, szocializációjukban inkább a folyamatos változás, a bizonytalanság az, ami tulajdonképpen az egyetlen állandó.

Elemi kérdésként fogható fel, hogy a nevelést hogyan értelmezi a tanár. Leegyszerűsítve a kultúráközvetítés, a hagyományosan normatívnak hívott, a társadalom elvárásait, értékeit fontosnak tartó megközelítés felől, vagy inkább az önkibontakozásra, gyermeki szabadságra, gyermekközpontúságra alapozóan (Busi- Borosán, 2004). És természetesen a kettő egyensúlyára is törekedhet. Mindemellett lehet, hogy a posztmodern nézeteit vallja és lehetetlen vállalkozásnak tartja a nevelést, a homályos jövőkép és az értékek maximális relativitása miatt (Németh, 1997, Schaffhauser, 1997). A neveltség fogalmának értelmezésében is tetten érhetőek ezek a különbségek, akár az alkalmazott kritériumokat vesszük górcső alá, akár a szituációk megfogalmazásait vizsgáljuk.

II.7.1. Az „érett személyiség” - lehetséges „alternatíva” ?

Korábban, a fogalmi keretknél már esett szó az érett személyiség fogalmának az értekezés fogalmi rendszerébe való bevezetéséről.

A neveltség tartalmi elemzése kapcsán szinte magától értetődő asszociációként került elő az érett személyiség fogalma. Ennek egyrészt irodalmi, másrészt a tapasztalatból eredő forrásai vannak. A tanárok leírásaiban vagy a gyerekekről alkotott jellemzéseikben, velük való beszélgetések során többször említették ezt a fogalmat, vagy sokszor önmagában a személyiségfejlődés fontosságáról, eredményességéről beszéltek.

A szerzőnek megfogalmazódott az a hipotézise, hogy a pedagógusok a neveltségre és az érett személyiségre vonatkozó fogalmakat egyaránt alkalmazzák neveltségi kritériumként, és az alkalmazás egyéb, tanulói percepciók sajátosságokra is utalhat.

II.7.2. Az érett személyiség a különböző elméletek tükrében

Vizsgáljuk meg, hogy a különböző elméletek hogyan gondolkodnak, a személyiségfejlődés optimális esetében milyen jellemzőit tartják fontosnak az érett személyiségnek.⁴⁰

II.7.2.1. Tanuláselméleti irány

A tanuláselméleti koncepció szerint akkor érett a személyiség, ha szilárd szokásokkal rendelkezik, és ezek a szokások mind fizikai, mind szociális helyzetekben eredményes alkalmazkodást biztosítanak (Fontana, 1977).

⁴⁰ Nem vállalkozunk most sem a nevelési célok és taxonómiák, sem az érett személyiségről szóló elgondolások alapos és nagyon részletes elemzésére, hiszen a pedagógusok által alkalmazott fogalmakat, jelentéstartalmakat szeretnénk összevetni az egyes elméleti elgondolások központi elemeivel és azt megnézni, hogy mennyire követik egymást ezek.

II.7.2.2. Pszichoanalitikus koncepció

A pszichoanalitikus fejlődésmélet azt várja az érett személyiségtől, hogy képes legyen ösztönei örömteljes, szorongásmentes kielégítésére, tehát találja meg a vágyai és a felettes én közötti harmóniát. Az érett személyiség eszerint nem engedi ösztönei gátlástalan kielégülését. Hanem felfüggeszti az ösztön okozta feszültséget, és csak akkor engedi kiélését, ha körülmények megfelelőek és az ösztönnek megfelelő tárgy áll rendelkezésre- s teszi mindezt az értelmi működés bevonásával. Freud a szeretetben és a munkában állapította meg a normális ember legfőbb kritériumát, tehát az az érett, aki tud dolgozni és szeretni. Lényeges, hogy ne fixálódjon az egyén és az ego fennmaradjon a küzdelemben, amit a superego és az id között navigálva végez. Az ego tehát dinamikus és rugalmas kontrollt gyakorol az ösztön- én és a felettes- én fölött (Carver, 1998, 201- 205.pp.)

Norma Haan, pszichoanalitikus orientáltóságú pszichológus az Ego- folyamatok taxonómiájában három lehetséges kifejezési móddal számol (Haan, 1977.). A megküzdés szándékot, választást, logikához kötődést, megfelelő érzelmi kifejezést tesz lehetővé. Az elhárítás rigid, torzíja az interszubjektív realitást és csak rejtett indulati kifejezést tesz lehetővé. A fragmentáció vagy töredékképzés pedig automatikus, rituális, egyénileg kialakított, irracionálisan kifejezett és átmeneti vagy tartós diszfunkciót jelez (Haan, 1977.2- 3 p.).

Úgy vélekedik, hogy az az érett, aki megküzd, ha tud; elhárít, ha kell; és fragmentál, ha nincs más lehetőség. Mindhárom saját szerveződésének fenntartását szolgálja és sokszor a helyzet az, ami meghatározza, hogy milyen folyamattal reagálunk. A megküzdéssel vállaljuk a felelősséget, az akkomodáció és az asszimiláció egyensúlyban van; az elhárítással elhárítjuk a felelősséget; a fragmentációban pedig feldarabolódik az én belső magja, és disszociált személyiség jön létre.

II.7.2.3. Humanisztikusok

A humanisztikusok érett személyiség- felfogását jól példázza Maslow, Rogers és Allport elgondolása.

II.7.2.3.a Maslow

Maslow beható esetelemzést végzett élő és történelmi személyiségek körében, akiket általában érettnak tartottak (bár az önmagukat legjobban megvalósító személyeknél is talált gyenge pontokat). A következő sajátságokat fedezte fel (Carver, 1999, 386- 391.pp.): a

realitáshoz kielégítőbb viszony, önmaguk és a természet elfogadása. Nincs szégyenérzetük testi szükségleteik, vágyaik és azok kielégítése miatt sem és nagyra becsülik a magasabbrendű érzelmeket, motívumokat. Spontaneitás és konvencióktól való mentesség jellemzi őket, a művészet befogadására és az élet csúcsmélységeinek elérésére vállalkozik. Kitartóan küzd és feladatorientáltság jellemzi. Saját értékrendje szerint dönt, nem hajol mega divat előtt. Az új tapasztalatok befogadásának állandó frissessége áll fenn nála, és az alapvető érzélem az együttérzés, gyengédség, az igazi szociális érzés. Demokratikus jellemstruktúrája van, tiszteletet érez minden ember iránt, etnikai és vallási türelemmel bír. Mély, de szelektív kapcsolattartás jellemzi. Etikai szilárdsággal nem rendelkezik, biztosan elkülöníti a helyest és a helytelent. Meggondolt, filozofikus a humorérzéke, ellenségeskedéstől mentes. A belső szabadság elérésének küzdelme, hogy a társadalmi környezet ne kötelezze el attitűdök felvételére. Az érettség kritériuma még Maslow szerint, hogy önmagunkat megéljük a produktivitásban. Alkotóképesség, kreativitás jellemzi az érett embert, minden munkájuk, tevékenységük egyéniségüket hordozza.

Mindezen kritériumok nem függetlenek, sőt együtt járnak mindazoknál, akik egészségesek és érettek.

II.7.2.3.b Allport

Allport az érettségnek hat fő kritériumát állapítja meg (Allport, 1980, 282- 333.pp.). Az én érzésének kiterjesztésén több tényezőt is érthetünk. Egyrészt bensőséges érzélem megélését, amikor az én határai kitágulnak és a másik boldogsága egyenrangú lesz a mi boldogságunkkal. Nemcsak a szerelem van az én érzésének kiterjesztésére hatással, hanem az új közösség, , új kedvtelésünk, választott hivatásunk. Ezek én- azonosságunk részévé válnak. Én- érzésünket ki kell terjesztenünk életünk jelentékeny területeire. Az érettség úgy mélyül, ahogy egocentrikusságunk kikerül figyelmünk középpontjából.

Fontos érettségi szempont, hogy meghitt viszonyt tudjunk fenntartani másokkal. Önmagunk jelentése egy viszonyítás eredménye és a szűkebb környezetünk, család, ismerősök, barátok adják a viszonyítási alapot cselekedetein megítéléséhez. Saját normáinkat is az ő értékítéleteik alapján alakítjuk ki fokozatosan. A meghittség egyik típusa, hogy képesek vagyunk igazán odaadóan szeretni. A másik, hogy képesek vagyunk részvételre, távolságtartásra a másik életébe való beavatkozással kapcsolatban.

A harmadik kritérium Allportnál az érzelmi biztonság, az önelfogadás. Ez teszi képessé az embert arra, hogy elkerülje a túlzott mértékű reagálást, és ne csak az elsődleges hajtóerők pillanatnyi örömeinek, élvezetének éljen. Elfogadó a mindenre jellemző félelmekkel

kapcsolatban, így nem alakulnak ki főbiái, babonái, melyekkel sikertelenül küzd. Fontos a frusztrációtolerancia, a kudarcátűrés. Fel tudja dolgozni az elé került akadályokat, nehézségeket. Tervet készít és törekszik arra, hogy mások életét ne zavarja meg.

A valósághű percepció az egészséges személyiség azon tulajdonsága, hogy megismerőtevékenysége, észlelése pontos és nem szükségleteihez torzított. Rendelkezik az alapvető intellektuális képességekkel (emlékezet, szimbolikus kifejezőkészség, problémamegoldó képesség). Az érett személyt jellemzi, hogy megvannak az objektív problémák megoldására kialakult jártasságai, és nem hiányozhat a feladatspecifikus ügyesség sem. A munkában való elmélyülés képessége Allport szerint is elengedhetetlen. Problémacentrikus, és mindig van egy feladata, amin dolgozik. Szoros kapcsolata van a világgal és olyannak látja a tárgyakat, embereket, helyzeteket, amilyenek valójában.

Az én tárgyiasítása egyrészt a humort, másrészt az önismeretet jelenti. A magas önismeretű egyének kevésbé hajlamosak projekcióra, ismerik saját hibáikat és jobban alkotnak véleményt másokról. A humor egy képesség nevetni azon, amit szeretünk és képesség arra, hogy ezután is szeressük.

Az érettség hatodik feltétele Allport szerint, hogy az élet célját világosan, egy értelmezhető elmélet keretében fogjuk fel; tehát szükségünk van egységesítő életfilozófiára. Az elhivatottság, a célkitűzés adja meg az élet örömét. Általában az értékek valamilyen osztályozásában fejezzük ki az egységesítő életfilozófiát. Értékorientációink léteznek, melyek integráló tényezők. Az egyik legátfogóbb egységesítő életfilozófia a vallás. Viszont csak akkor egységesítő, ha interiorizálódott, egyébként megoszthat, gyűlöletet, előítéletet erősíthet. A vallás és a humor hasonlítanak egymásra, mert mindkettő új megvilágításba helyezi az élet nehézségeit és egy új perspektívát kapunk Allport szerint.

Egységesítő életfilozófia lehet a valláson kívül a munka okozta kielégülés, a tudás, a megértés, a lelkiismeret- hiszen ez utóbbi például átfogó irányelveket nyújt magatartásunk minden, vagy csaknem minden elemére. A felelősségvállalás és a kötelességtudat is egyfajta egységesítő szempontokat láthat el.

II.7.2.3.c Rogers

Rogers a teljességgel működő személyiségről beszél (Hall, 1978) aki önaktualizálásra törekszik, nyitott a tapasztalatok felé. Self- struktúrája és tapasztalatai összeillenek (kongruensek) és rugalmas viselkedésre képes. Önmagát úgy tapasztalja meg, mint az értékelési folyamatok lezajlásának helyét, nincsenek értékfeltételei és a reciprok pozitív elismerés következtében másokkal harmóniában áll.

II.7.2.4. Mezőelmélet

Érdekes még elemezni a Lewin által alkotott mezőelméletet. Lewin szerint a személyiség fő jegye, hogy elkülönül a környezetétől (Faragó, 1999- 2000). Kétféle környezet között kell különbséget tenni. Az egyik a személyiséggel állandó kapcsolatban levő pszichológiai környezet, amely a személyiséggel együtt az egyén életterét alkotja. A személyiségfejlődés mezőelmélete a mezőt alkotó dinamikus és topográfiai tényezők alakulását veszi figyelembe. A dinamikus tényezők közé tartoznak a fellépő és változó motívumok; a topográfiai tényezők közé pedig a mező kiterjedése, szerkezete, fejlődési változásai. A viselkedés változatosabbá és differenciáltabbá válik, és a viselkedési motívumok is változatosabbá válnak a fejlődés során. A viselkedés szerveződik: centralizálódik és integrálódik. Kiterjedtebbé válik a személy érdeklődési és tevékenységi területe, tágul a pszichikus mező. A térnövekedés földrajzi tér szerint, szociális tér szerint és idődimenzió szerint is meg tapasztalható. A fejlődés során elkülönül a realitás és az irrealitás és a személyiség egyre inkább alkalmazkodik a realitáshoz. A fizikai valóságot is másként észleljük indulati tartalmaink és szükségleteink alapján.

A mezőelmélet szerint az érettség kritériumai közé tartozik, hogy az élettér tényezői nagyszámúak, hierarchikus értékrend szerint szervezettek és a viselkedési formák nem sztereotípek, hanem sokrétűek, egymástól függetlenek, célirányosak, a valóság rányitja őket és jövőre irányultság van bennük.

II.7.3. Az „érett személyiség” fogalmai

Az érett személyiség jellemzésére vonatkozóan a különböző pszichológiai megközelítések elgondolásait táblázatba foglaltam:

tanuláselmélet	pszichoanalitikus megközelítés	mezőelmélet
<ul style="list-style-type: none">• szilárd szokásokkal rendelkezik,• ezek a szokások mind fizikai, mind szociális helyzetekben eredményes alkalmazkodást tesznek lehetővé	<ul style="list-style-type: none">• képes ösztönei örömteljes, szorongásmentes kielégítésére, tehát megtalálja a vágyai és a felettes én közötti harmóniát;• Freud: szeretet, munka;• Haan: az az érett, aki megküzd, ha tud; elhárít, ha kell; és	<ul style="list-style-type: none">• Lewin: élettér tényezői nagyszámúak, hierarchikus értékrend szerintiek;• a viselkedési formák sokrétűek, egymástól függetlenek, célirányosak, a valóság irányítja őket és jövőre irányultság van bennük

	fragmentál, ha nincs más lehetőség	
--	------------------------------------	--

	humanisztikusok	
Maslow	Rogers	Allport
<ul style="list-style-type: none"> • a realitáshoz kielégítőbb viszony • önmaguk és a természet elfogadása • spontaneitás és konvencióktól való mentesség • feladatorientáltság • az új tapasztalatok befogadásának állandó frissessége • az alapvető érzelem az együttérzés gyengédség, az igazi szociális érzés • mély, de szelektív kapcsolattartás • meggondolt, filozofikus humorérzék • ellenségeskedéstől mentesség • alkotóképesség, kreativitás 	<ul style="list-style-type: none"> • teljességgel működő személyiség • rugalmas viselkedésre képes • másokkal harmóniában áll 	<ul style="list-style-type: none"> • az én érzésének kiterjesztése(szeretem, válsztott hivatásunk, új közösség) • meghitt viszony fenntartása másokkal (képesség szeretni, részvétre és távolságot tartani) • érzelmi biztonság, önelfogadás • az én tárgyiasítása (humor, önismeret) • valóságghű percepció • egységesítő életfilozófia

(Fontana, 1977, Haan, 1977, Hall, 1978, Allport, 1980, Rogers, 1980, Carver, 1998, Faragó, 1999- 2000.)

II.8. A serdülőkor sajátos helyzete

Azt gondolom, hogy a neveltség definiálása, kereteinek kitapintása önmagában is nehéz feladat, de a serdülőkorra vonatkoztatva még inkább nehéznek tűnik.

Az értékek és az identitás kialakulása körül forog minden ebben a szakaszban, és itt találjuk a legtöbb fogalmat, amelyet utána a neveltség- leírásokban és a személyiséggel foglalkozó leírásokban is.

Ez a sajátos helyzet megmutatkozik abban is, hogy a legtöbb nevelési tanácsadóba való beutalás (érzelmi, viselkedési problémák, zavarok miatt) is ebből az életkori szakaszban figyelhető meg. Éppen ezért esett a választásom a neveltség kutatása kapcsán a serdülőkorú mintára.

V. Binét Ágnes kutatásaiból is az derül ki, hogy 10 éves kor után, a 10- 12 éves kor közötti időszakban nő meg jelentősen azon gyerekek száma, akiket pszichológiai rendelésre küldenek tovább (V.Binét Ágnes, 1997, 82.p.). A legfontosabb okok között az iskolai dekoncentrálttságot, figyelmetlenséget, ábrándozást jelöli meg. Mint írja, nagyon nehézé hozzáférni ebben a korban a gyerekekhez, a titok, mint a különlegesség és a szuverenitás egyik kiváló eszköze (Hermann, 1933) védelmet is nyújt. Metafizikai feszültség jellemzi, élet és halál kérdéseiről, igazságról, igazságtalanságról stb. gondolkodik ekkor a gyermek (Mérei-Binét, 2003).

Több tekintetben is átmenetet képviselik a mintába került hatodik osztályosok. A két tagozat határát átlépték, de még nem szilárdult meg teljesen a felső tagozatos léttel kapcsolatos státuszuk.

II.8.1. Prepubertás- pubertás

A különböző fejlődési szakaszok, vagy inkább jellemző- konstellációk közül szót kell ejtenünk a 9-10-12 éves korban jelentkező prepubertásról, hiszen a kutatásban résztvevő minta tagjai közül még valószínűsíthetően nagy számban tartanak itt. Érdekes szemügyre venni azokat a pszichés jellemzőket, amelyek nagyban befolyásolják a gyermek viselkedését, és ezért megítélését, értékelését is. Két fázisra tagolódik, egy higgadtabb és egy impulzívabb időszakra, de mereven ezeket nem is lehet elválasztani egymástól (Cole et al, 2006). A pubertást közvetlenül megelőző időszakban már a feszültségek erőteljesen jelen vannak, de tulajdonképpen már a kezdeti fázisban is, csak rejtettebben.

A legfontosabb, mondhatni központi feladat az én megerősítése. Az előtörő ösztönfeszültségeket a gyermek még hárítja, és érzelmi feszültségbe fordítja, ami gyakran (vállalt, vagy nem vállalt) érzelmességben, illetve kalandkeresésben jelenik meg. Az erkölcsi fejlődés kapcsán lehet még a legnagyobb változásokról, szembeötlő folyamatokról beszámolni, hiszen a külső minta fokozatosan belsővé válik, interiorizálódik, a morális autonómia jeleit lehet tapasztalni: a gyermek képes együttműködésre, a saját maga által alkotott szabályok betartására, illetve közös megegyezésen alapuló változtatásra. „A szabály ekkor érlelődik belső meggyőződéssé” (V.Binét, 1997, 86.p.) A szülők és a nevelők által közvetített értékek is ezt a belsővé válási utat követik.

Az ezt követő, 12-14 éves szakaszt aztán egyfajta „területen- és időnkívüliség” jellemzi (B. Kádár, 1997, 87.p.). Ahogy B. Kádár összefoglalja a serdülőkor kétarcúságát: „A felnőttésszerű gondolkodáson és a valóságtól messze elszakadó fantázián; a kitartó, elmélyült erőfeszítésen és a mohó, gyerekesen sürgető vágyakon; az érett ítélőképességen és az elhamarkodott kritika vagy rajongás zavarba ejtő megnyilvánulásain akár másokkal akár önmagával kapcsolatban. Érzelmösség és szenvtelenség, nemes célokért hevülés és rémisztő egoizmus, mély érzések és ijesztő durvaság, eufória és kétségbeesés váltakozik a szemünk láttára néha percek alatt. A „már nem” és a „még nem” világa.” (B. Kádár, 1997, 87.p.).

Nagyon fontos kutatásokat végzett Kulcsár Zsuzsa a háttérben zajló idegrendszeri folyamatokkal kapcsolatban, aki azt találta, hogy a központi idegrendszerben olyan mérvű és jellegű változások zajlanak serdülőkor kezdetén, amelyek a kognitív teljesítmény megtorpanását akár önmagukban is indokolhatnák (Kulcsár, 1996). 10-12 éves kor között az agyi szinapszisok száma meredeken esik, és az agyi oxigénfogyasztás is csökken, 20-30%-ot. Ezt a módosulást helyreállító alvás összmenyisége és a mélyalvás aránya többlet csökken, mint az elkövetkező negyven évben. A kognitív struktúra építése nehéz feladat, mely a lelki, érzelmi élet feszültségeit tovább növeli.

Az adolescencia leírásában a legtöbb szerző három szakaszt különböztet meg, amiből az első a pubertás biológiai változásaival 12- 14 éves korban beinduló korai serdülőkor (B. Kádár, 1997). Vikár szerint ezt a korai adolescenciát a nemi szereppel való azonosulás jellemzi. Az én szerkezetében bekövetkezett változások szerint az én határainak fellazulása valamiféle „szerkezeti megroppanáshoz” vezet, mely tendencia miatt hozzáférhetővé és alakíthatóvá válnak a korai énelemek és működésmódok (Vikár, 1980).

A tárgykapcsolati elmélet is sokatmondó lehet számunkra, és a neveltségről való gondolkodásunkat is gazdagítja. Blos tárgykapcsolati alapon közelíti meg a serdülőkor feladatát (Blos, 1979). Szerinte a serdülő az érzelmi tárgykonstancia törekszik, ezen belül pedig a szülőkép személyessé, valóságossá tételére törekszik. Emiatt az infantilis tárgykapcsolatok érzelmi bevonódásait kell életre kelteni és átdolgozni, hogy elszakadva azoktól valóságos személyekhez lehessen kötődni. Az énszerkezet gyökeres átalakulásáról beszél, horizontális és vertikális síkon egyaránt, amely kiterjed az éntől és az éntől mint az én történeti vetületeire is (pl. a primer anyához való kötődésre is). Egyfajta „normatív serdülőkori regresszió” történik, mely egyszerre jelenti azt, hogy érzelmi érettség alakulhat ki, és azt is, hogy a fejlődés veszélyesen megrekedhet. Ezzel a regresszióval konfliktusok, szorongás és bűntudat kel életre, mellyel elhárítási módokkal tudunk védekezni. Kádár Judit szerint: „Azt azonban meg kell vallanunk, a koraérettnak látszó, a felnőttek

világával idilli harmóniában élő tizenéves valószínűleg jobban szorong, és kevésbé mer kilépni a gyermekkor biztonságos világából, mint kisebb vagy nagyobb mértékben ágáló kortársai.” (B.Kádár, 1997, 105.-16.pp.). Viszont azt is meg kell említeni, hogy még a legkevésbé adaptív hárítás is olyan kreatív többletet tartalmaz, mely az én realitáskontrollt őrző tevékenységét szolgálja.

A korai szakasz két leginkább működő konfliktuskezelő módszere a hasítás és az externalizáció. Azért érdemes erre is kitérni, mert a viselkedést nagyban befolyásolja, és mint ilyen a gyermekről alkotott képet is meghatározza. A hasításban a korai kapcsolatok ambivalenciája mutatkozik meg, néha egészen hirtelen váltásokkal a sebezhetetlenség érzése és a gondoskodó anyakép „megjelenítése” között. Az externalizáció során pedig a hasított szülőképek fenyegető aspektusából származó veszélyt, indulatot vetíti az én a külvilágba, és így azt fokozottan ellenségesnek látja. A valóságos aktív környezet - ha a kontrollt jókor tudja biztosítani közben, akkor megfelelően tudja támogatni ezt a nehéz folyamatot (Vikár, 1988). A kortárs csoportban pedig lehetőséget kap arra, hogy saját drámáit naponta eljátssza és részt vegyen máséban is, ezzel „az együttes élmény magas hőfokán” (Mérei, 2003, 143. p.) az én- és tárgyrészekkel való megküzdés is lejátszódik.

II.8.2. Az eriksoni krízis

Az értekezésben a tanulói minta tehát a hatodik osztályos korosztály (mely főképpen 12-13 éves tanulókból áll). Ez az időszak az eriksoni iskoláskor vége, vagy az azt követő, serdülőkori szakaszra tehető. Mivel még közel az előző szakasz vége, a serdülőkor ezen korai időszaka méginkább átmenetinek tekinthető, a pontos életkorhoz kötés pedig egyébként sem lehetséges az egyéni fejlődések eltérő ritmusa miatt (Solymosi, Bernáth, 1997), ezért belátható, hogy még itt is tart(hat) a teljesítmény krízise és az azzal kapcsolatos feladatok, kérdések megoldása. Az iskoláskor legfőbb témája, hogy olyan dolgokat tegyünk, amelyeket mások értékesnek találnak és úgy, hogy mások is helyesnek találják azokat (Carver- Scheier, 1998). A gyermekek megítélésében leginkább az a szempont fontos, hogy mennyire elfogadható teljesítményük, magatartásuk a nagyobb társas közösség számára. A kompetencia érzése az, ami segíti ennek a szakasznak a krízisét a pozitív kimenet felé, azaz annak az érzése, hogy képesek vagyunk olyan cselekvésekkel élni, melyeket mások pozitívan értékelnek. A krízis negatív kimenetén a kisebbségi érzés és a hatékonyság meg nem élése áll.

Ha azzal lépünk át a következő szakaszba, akkor az identitás kérdéseivel is nehezen boldogulunk. Fokozott kihívást jelent ez a gyermek számára és szinte törvényszerűen problémákat hívhat elő a viselkedés szintjén (is).

Ahogy Erikson fogalmaz- az iskoláskor elemei modalitása a „megalkotni, létrehozni kompetensen, együtt másokkal”, míg a serdülőkoré a „lenni valakinek, megosztani a létezését valakivel” (Erikson, 1968a, 287.p.).

Ennek kapcsán megfogalmazódik a kérdés, hogy egy ennyire a belső munkától, személyességtől, önmeghatározástól aktivizált szakaszban a „neveltség” kérdése hogyan értelmezhető, összetevői, mutatói milyen informatív erővel bírnak. A kérdésfeltevés elkerülhetetlennek tűnik még válaszok nélkül is.

II.8.3. Serdülőkor és neveltségi kérdések

A serdülőkort a neveltségi szempontok alapján releváns jellemzők szerint szeretném bemutatni, azaz főképpen azokra az elemekre koncentrálok, amelyekről azt gondolom, hogy kiemelten szem előtt kell legyenek, amikor a neveltségről gondolkodunk.

A vizsgálat eredményeinek értelmezését nagyban támogatják azok a jellemzők, melyeket a serdülőkorral és kifejezetten ezzel a 11-12 éves korosztállyal kapcsolatban olvashatunk a szakirodalomban. A kimerítő elemzésekből azokat emeltem ki, amelyek a legpregnansabban meghatározzák, befolyásolják a serdülők gondolkodását és viselkedését.

Erikson az „emberi lehetőségek kibontakozásának tételéről” ír (Erikson, 1997, 27.p.), amelynél szebben nehezen lehet megfogalmazni azt a fejlődési ívet, amelyben a konfliktusokon keresztül a legfontosabb kérdéseket is megoldjuk.

Az általa meghatározott ívben az egyik, és a legkiemeltebben kezelt „életszakasz” a serdülőkor. Ekkor indul meg a tudatos gondolkodás arról, hogy hogyan kapcsolódunk a felnőtt világhoz. Ennek a szakasznak az Erikson nevéhez kötődő pszichoszociális elmélet szerinti legfontosabb krízise az identitás köré szerveződik (Erikson, 1968b, 1974, 1982). Amennyiben ez kialakul, megszilárdul, akkor az integrált én- érzését éljük meg, negatív kimenetel esetében azonban a szerepkonfúzióval találkozhatunk, amikor az énkép különböző összetevői egymással összeegyeztethetetlennek tűnnek. Ez az össze nem illés bizonyos zavarodottságot jelenthet, sőt még a szerepek képlékenységet is magával hozhatja, amikor szinte egyetlen szerepet sem tartunk magunkhoz illőnek. A szilárd identitás érzése két

forrásból táplálkozik. Egyrészt a korábbi szakaszok énfogalmainak összeegyeztetéséből, integrálásából, másrészt abból, hogy mindez összhangban legyen a körülöttünk lévőkről alkotott elképzeléseivel.

Emiatt is nagyon lényeges, hogy a tanári személyeszlélések, illetve az annak talaján kialakuló, illetve azzal nagyon szoros kölcsönhatásban lévő tanári gondolkodás és viselkedés milyen visszajelzéseket indít, hogyan értékel ebben az időszakban.

Az identitás kialakulását Erikson az élet legfőbb feladatának tekintette. A személyes és társas énfogalom egységéből alakul ki, és biztosítja a személyes folyamatosság és a belső harmónia, összhang élményét (Carver, Scheier, 1998). Egy koherens és tartós értékrend megtalálására irányulnak az önkorlátozó tendenciák is és az impulzívabb időszakok is. A lojalitás, a hűség fontos vezérlőelvűvé válik, akár az értékek ellentmondásosságának ellenére is.

A keresgélés, az identitáskrízis tehát a serdülőkor sajátja, legfontosabb sajátossága, és ha a viselkedési mutatókra összpontosítunk a különböző -akár neveltségi- vizsgálatok során, akkor tudnunk kell, hogy ez a folyamat és aktuális helyzet mind a viselkedést, mind az attitűdöket erőteljesen befolyásolja. Ilyen szempontból talán „különleges” szakasznak is felfogható a serdülőkori, hiszen a folyamatos és elég lendületes változások a különböző mérésekben is elképzelhetően nagy változásokat eredményezhetnek.⁴¹

Magának a keresésnek, a változások- nagyon gyakran- követhetlenségének egyik bizonyítéka lehet az is, hogy ilyenkor történik általában a legtöbb nevelési tanácsadás beutalás is.

Ha a neveltség mutatóiban, vagy a személyiségfejlődés/ érett személyiség fogalmaiban szeretném megragadni a helyzetet, akkor egészen érdekes kérdések kerülnek elő. Például elgondolkodtató, hogy miben tér el két olyan serdülő, vagy fiatal felnőtt, akik közül az egyik még éppen krízist él meg és elköteleződésről még emiatt nem lehet beszélni (de a krízis után választ és a szerep megszilárdul, az identitás kialakul, elköteleződik), illetve az, aki korai zárás (Marcia, 1966) miatt nem is élt meg igazán krízist, viszont már elköteleződött valami mellett. Az aktuális helyzetük, viselkedésük, attitűdjeik nagyon eltérőek, miközben kis idő elteltével ebből a szempontból nagyon hasonló jellemzőkkel fognak bírni (És persze kérdés, hogy a korai zárás után később, az életközépi krízisnél nem lesz-e nagyobb válság. Miközben

⁴¹ Ami azt jelenti, hogy érdemes lenne egy- egy mutató kapcsán bizonyos időintervallumokkal ismételtten vizsgálni, mert lehet, hogy a többszöri felvétel nagyon különböző eredményeket hozna.

jelen pillanatban őt lehet a „könnyebben kezelhetőnek” tekinteni. Főképpen ha csak egyszerűen a látható vagy könnyen kikérdezhető mutatókra korlátozódik figyelmünk.)

A fentiek fényében talán lehetett volna az is a kérdés, hogy „Melyek a neveltség jellemzői serdülőkorban?”

III. Módszertani megfontolások

A vizsgálati módszerek sokféleségét indokolta a téma komplexitása, és természetesen a szerző érdeklődése, előzetes hipotézisei is. A különböző módszerek szerves egységére törekedtem a vizsgáló csomag összeállítása során.

A probléma pedig megkívánta, hogy mind kvantitatív, mind kvalitatív oldalról megközelítsem és egymást kiegészítő módszerekkel éljek vizsgálata folyamán.

Azt gondolom, hogy így kaphatunk egyrészt az általánosíthatóság szempontjából lényeges adatokat, másrészt a téma személyes jellege miatt olyan válaszokat, narratívákat, melyeknek bemutatása igazán közelít hozzá a neveltség kérdésének iskolai élményvilágát.

III.1. Vizsgálati battéria

III.1.1. Tanári kérdőív

A neveltség értelmezésével kapcsolatosan feltáró jellegű kutatást végeztem- azaz a fogalom pedagógusok általi értelmezését és a fogalommal kapcsolatos elgondolásaik feltárását tűztem ki célul. Ennek keretein belül a neveltség jellemzését kértem és az azt befolyásoló tényezőkről kérdeztem a pedagógusokat. Ez a fogalom általános értelmezését, elvontabb jellemzését jelentette a tanári kérdőívben.

Ettől már egy lépéssel „testközelibb”, amikor saját tanulóikkal kapcsolatban kellett szituációkban gondolkodniuk a fogalomról, azaz olyan- úgynevezett- megkülönböztető helyzeteket („indikátorszituációkat”) sorolniuk, amelyek a pedagógusok szerint sajátosságosak, tényleges disztinktív erővel bírnak a neveltséggel kapcsolatban. Ez a fogalmi tisztázás következő lépcsője és még mindig a fogalomértelmezés keretein belül járunk. (Mint ahogy azzal is, hogy interjúval igyekeztünk még árnyaltabb képet kapni erről.) Ezekkel a kérdésekkel a pedagógiai hitek, elképzelések, személyes elméletek világát tárhatjuk fel: azaz milyen fogalmakkal, fogalmi rendszerben gondolkodnak a pedagógusok a neveltséggel kapcsolatban.

Mindegyik lépcső, vagy inkább egymásban több körként elképzelve- mindegyik kör egy- egy újabb szeletét adhatja a fogalom értelmezésének és teheti mind mélyebbé a kutatást.

A tanári kérdőívekben az „indikátorszituációk” után a véleménymagokat szerettem volna megismerni, azaz azokat a pontokat, amelyeket meghatározónak vélnek a tanulóiról való véleményük kialakításában a pedagógusok. Ezeknek értelmező szerepet is szántam, úgy gondoltam, hogy itt pontosíthatják, hogy az előtte megjelenített szituáció mit jelent számukra.

Ez kutatási szempontból is fontos, hiszen egyértelműsítheti, hogy miért pont azt a helyzetet emelték ki, vagy miért éppen az adott jellemzést adták.

III.1.2. Skálák a tanulók neveltségi jellemzőinek megítélésére

A személyészlelés kutatásában használt módszerek között említik azokat az eljárásokat, amelyek esetében a célszemélyek bemutatásában (többek között) a „megítélők múltbeli tapasztalataikra hivatkoznak” (Clina, idézi Forgách, 1985, 35.p.) - azaz nem feltétlenül csak a közvetlen észlelés, illetve standardizált eszközök vagy feltételek között nyerhetünk adatokat erről. A személyészlelési ítéletek vizsgálatához megítéléseket lehet gyűjteni tulajdonság-listákon, vagy leírásukat lehet kérni kötetlen módon.

Az ítéletek pontosságának elbírálásában persze kritérium lehet, hogy objektív teszteket alkalmaztunk a megismerésre, vagy önértékelésre vonatkozó információkat kértünk, vagy másoktól is kértünk jellemzéseket az adott személyre vonatkozóan. (Clina, idézi Forgách, 1985, 35.p.).

A megítélések átmenetet jelentenek a minőségi és a mennyiségi értékelés között (Golnhofer, 2003/b, 408.p.). Arra vonatkoznak, hogy a viselkedés, a személyiségjellemzők elérték-e egy többé- kevésbé rögzített mértéket. (Ehhez hasonló a tanulók kiválasztása is a neveltség szempontjából kiemelkedően pozitív vagy negatív felhanggal, ami után ezt bontatjuk tovább a vélemény kialakulását segítő helyzet leírásával.)

A különböző jellemzők értékelését négyfokozatú skálán kértük a pedagógusoktól, ami ebben a formában becslésként értelmezhető (Golnhofer, 2003b, 408.p.). A következő lépésben össze is tudjuk hasonlítani ezeket a tanulók önjellemzéseivel, hiszen ugyanazon vagy tartalmilag hasonló skálák mentén a tanulók is értékelik magukat.

A tanári kérdőívben szereplő jellemző- lista nem a neveltség mérésére összeállított, validált itemsor, hanem egyrészt azokat a változókat tartalmazza, amelyeket a legtöbbször lehet a neveltséggel foglalkozó szakirodalomban olvasni, másrészt olyan itemeket emeltem még ide (a hipotézisek vizsgálatára), amelyek a dolgozatban a gyerekek neveltségével kapcsolatba hozott pszichés immunrendszerrel is összefüggésben lehetnek (vö.: személyes problémák megoldása, feldolgozása). Az alaptételeket és a kiindulást Bábosik István modellje adta, azt árnyaltam a különböző vizsgálatokban leggyakrabban vizsgált területekkel, majd a tételek közé helyeztem a személyes problémák feldolgozására, érzelmekre vonatkozó itemeket,

melyek a minta életszakaszát tekintve és a téma szempontjából (viselkedés- neveltség-serdülőkor) is releváns.

A kérdések megfogalmazásának szabályait követtem (Falus-Ollé, 2008, Szokolszky, 2004). Egyszerű és lényegretörő megfogalmazásokra törekedtem, több okból is. Egyrészt a kérdőív keretei ennél hosszabbat nem tettek lehetővé, másrészt a megítélések kapcsán egyébként is összegző jellegű benyomásokat rögzítünk, azaz egy összképről adunk visszajelzést.

A pedagógusok tehát Likert- típusú skálákon, négy fokozaton jelölhették, becsülhették meg, hogy a tanulókat az adott itemek szempontjából milyennek gondolják. A különböző tételekben a tanárok szerint ténylegesen megvalósuló viselkedésre kérdeztem rá. A megfogalmazásokban az „igény” és a „szükséglet” kifejezéseket szerepeltettem, amely egyrészt a különböző tételek iránti attitűdöket is vizsgálja, azonban inkább a viselkedést helyezve a középpontba (azzal a munkahipotézissel élve, hogy a viselkedés mögött feltételezzük az azt kiváltó igényt is).

Tulajdonképpen azt lehet mondani, hogy az ítéletalkotási heurisztikákat kértem mozgósítani (erről bővebben az eredmények értelmezésénél).

Ezzel párhuzamosan nem azt vizsgáltam, hogy „valóban” olyanok- e a gyerekek (ehhez külön vizsgálati csomag előkészítése, fejlesztése, validálása, kipróbálása, stb. kellett volna) hanem, hogy ahhoz képest, hogy a tanárok mit gondolnak a tanulókról, vajon a gyerekek mit gondolnak és mondanak magukról, milyen válaszokat adnak, milyen jellemzőik vannak. Lehet, hogy túlzottan óvatosan kezeltem a neveltség fogalmát, de mivel alapkutatás-jellegű a fogalom jelentésének feltárása, ezért a mértéktartást a fogalom megközelítésében fontosnak ítélttem.

(A gyerekeket is megkértem a skálák alapján saját maguk jellemzésére, erre a tanulói kérdőívben térek ki.)

III.2. A tanulók jellemzőinek vizsgálata

A gyerekek jellemzői közül azokat választottam ki a vizsgált változók körébe, amelyek:

- Feltételezésem szerint kapcsolatban állhatnak neveltségi jellemzőkkel,
- hipotéziseim szerint a pedagógusok megítéléseivel is összefüggéseket mutathatnak,
- az egyéni pszichológiai jól- létet befolyásolják,
- kérdőíves módszerrel jól (megbízhatóan) mérhetőek.

A következőkben bemutatom a tanulói vizsgáló- battériát.

III.2.1. Tanulói kérdőívek és felvételük

A **tanulók kérdőíveinek** felvétele egy ülésben, negyedórás szünettel történt. A felvételben közreműködő kérdezőbiztosok⁴² gyógypedagógiai végzettséggel rendelkeztek, így a tanulási zavarral küzdő gyerekek kérdőív- kitöltését támogatni tudták.

A tanulói kérdőív **próba felvétele** után a következő változtatásokat kellett megtennem:

1. Bár alapvetően a „neveltség” szó szerepelt a kérdőívben, a gyerekek értetlenül álltak a szó előtt, nehezen értelmezték és többen, egymás után rákérdeztek (még azután is, hogy egyértelmű választ adtam a felmerült kérdésre). Mivel a „*jólneveltség*” fogalma került elő a próbakérdőívet kitöltők 30%- ában (8 fő), illetve a válaszokban is megjelent a válaszadók 54%- ánál (13 fő), ezért az értelmezhető kérdések és a zökkenőmentes kérdőívkitöltés miatt ezt megváltoztattam. Azt a kitételt így el kell fogadnunk és szem előtt kell tartanunk az eredmények elemzésekor, hogy ezzel a változtatással szigorúan véve már nem ugyanazt a fogalmat és jelentéstartományát vizsgáljuk. Azonban az eredmények értelmezése a fentiekől függetlenül izgalmas és releváns is, hiszen a gyerekek a neveltség, neveltségi szint fogalmát nem tudták értelmezni és a legközelebbi fogalom, amely az eszükbe jutott és amellyel „dolgozni tudtak” az a „jólneveltség” volt. Mivel a fogalomhoz éppúgy fűződnek pozitív, mint negatív asszociációk (tehát nem egyértelműen pozitív vagy negatív fogalomról van szó), ezért várható volt, hogy a gyerekek értelmezései is különbözőek lesznek. Ez szintén a változtatás mellett szólt, mert ilyen szempontból ennek a fogalomnak az értelmezése szintén bizonytalan lehet. Így egy hasonló stabilitású és fogalmilag jelentősen illeszkedő kulcsszó került a középpontba, ami a próba felvétel eredményei alapján a gyerekek burkolt személyiségelméleteit is közvetíti, azaz indukálja a fogalommal kapcsolatban álló más fogalmak hívását is.

2. A másik változtatás a próba felvétel után a *metaforák hívására* vonatkozott. A tanulók megadták a válaszokat, azonban a kérdőív utólagos átgondolásakor tisztázódott számomra, hogy azok az indoklás nélkül- önmagukban- nehezen elemezhetőek. Belátható ugyanis, hogy ugyanaz a metafora különböző árnyalatot és jelentést kaphat az indoklás fényében (Vámos, 2003).⁴³

⁴² Ezúton is köszönöm a Jász- Nagykun- Szolnok Megyei Speciális Szakiskola és Pedagógiai Szakszolgálat (Tiszaöldvár) vezetőjének és kollegáimnak önzetlen segítségüket!

A tanulói kérdőív⁴⁴ kérdéseit a következő területek köré építettem:

- Énkép
- (Jól)neveltséggel, illetve ezzel kapcsolatos fogalmakkal, jelenségekkel összefüggésbe hozható nézetek
- Neveltségi jellemzők attitűdkérdésekben megfogalmazva
- Pszichoszomatikus jellemzők
- Jelentős változások
- Szociokulturális jellemzők
- Művészeti és sporttevékenységek

A „neveltségi jellemzők” fogalom alkalmazása tudatos. Azt gondolom, hogy „teljes” neveltségvizsgálatról akkor lehetne írni, ha módszertanilag kidolgozott neveltséget vizsgáló eljárások állnának rendelkezésünkre. Valamint azok az itemek, amelyekről a gyerekek beszámolnak, illetve saját magukkal kapcsolatban megítélnék, nem is a klasszikus neveltségi vizsgálatokat idézik meg. Természetesen megjelenítem azokat a fő szempontokat, amelyek a neveltséget (bármilyen szóhasználatban is) az irodalmakban súlyozzák. Azonban a megjelenítés egyszerű állításokat tartalmaz, főképpen az attitűdre vagy a neveltségi jellemzőkkel kapcsolatos viselkedésre vonatkozóan. Nem volt célom az egyes neveltségi mutatók árnyalt, részletes vizsgálati rendszerének felépítése, a neveltséget vizsgáló validált kérdőív szerkesztése vagy egyéb vizsgálati lehetőség kimunkálása.

⁴³ Egy ekkor zajló másik kutatásom- amely a tanulási attitűdök metaforákkal történő vizsgálatára vonatkozott- megerősített ebben (Busi- Hegedűs, 2007).

⁴⁴ A módszerek esetében felmerülhet kérdésként, hogy vajon az énképre, vagy a jelentős mások jellemzésére vonatkozó kérdéskörnél minden gyerek hasonló mennyiséget ír- e le magáról, illetve, hogy önmagában az írás kedvelésének vagy nemkedvelésének és az önjellemzés minőségi- mennyiségi jellemzői között van- e összefüggés. Valószínűleg igen, de egyrészt ez is lehet vizsgálható szempont (ti., hogy mennyire bőven vagy szűkszavúan fejtik ki gondolataikat, véleményüket, a magukról alkotott képet); másrészt pedig lehet, hogy már rendelkeznek olyan technikákkal, amelyek úgymond a tömörítést célozzák- azaz eleve úgy fogalmazzák meg írásos kikérdezés közben a válaszaikat, hogy az ne igényeljen hosszadalmas leírást. (És persze még az is előfordulhat, hogyha esetlegesen szóban valóban hosszabban adnának válaszokat, akkor a kutató a kódolás során ugyanazokra a kategóriákra kódolná, mint amelyekre így kódolja (a rövidebb, tömörebb válaszok alapján). Ezek a kérdések további kutatás alapkérdései is lehetnének, ebben a dolgozatban nem foglalkozunk velük.

Számunkra tehát most az a lényeges, hogy válaszok születnek, olyan válaszok, melyek nem sematizáltak, hanem valódiak, a válasz hosszát pedig nem vettem vizsgált változónak.

Viszont a fentiek miatt tudatosan szerepeltek olyan kérdések a kérdőívben, melyek nem igényelnek hosszú kifejtést, hanem néhány szóval vagy mondattal megválaszolhatóak- hogy kiküszöböljem a válasznagyságból fakadóan esetlegesen bekövetkező kutatási torzításokat.

A kérdéshez igazodva megítéléseket, azaz összetett ítéleteket kértem tanároktól és tanulóktól egyaránt. Mindezt olyan itemekkel kapcsolatban, melyek összekapcsolódva az egyes jellemzőkre vonatkozóan tesznek becsléseket.

A hagyományosan gyakran vizsgált neveltségi változók (pl. morális gondolkodás, környezettudatosság, stb.) tartalmi jellemzőit, minőségi mutatóit részletesen és komplexen nem vizsgáltam. (Ez egy későbbi vizsgálat tárgyát képezhetné, lsd. Továbbmutatások).

Ha a neveltséget a tevékenységrepertoár felől közelítjük, akkor annak szabadidőben megjelenő formái nagyon lényegesek. Ezért azokra a sport és művészeti tevékenységekre is rákérdeztem, amelyek (és a bennük való eredményesség) a tanárokból a gyermekről kialakított képet befolyásolhatja.

III.2.2. Sajátos kérdezési technikák a kérdőívben

III.2.2.1. Metaforák

A metaforáknak az attitűdök vizsgálatában játszott szerepe és kutatási módszerként való alkalmazásának elfogadása ma már evidencia (Vámos, 2003, Rapos, 2005). A tanulók vizsgálatában hívó fogalmak alkalmazását láttam célszerűnek, mivel így a feladat is jobban definiált (és így kevesebb bizonytalanságot vált ki a kérdőív kitöltése közben) (Busi, 2010).

Gyakran skálákkal mérjük fel az egyes attitűdtárggyal kapcsolatos beállítódásokat. Sokszor azonban éppen emiatt nem tudjuk meg, hogy alapvetően, „önmaguktól” milyen fogalmakban gondolkodnak róla a gyermekek, milyen konnotációkkal jelenik meg az adott célfogalom bennük. Indirektebb és projektívebb vizsgálati út, illetve később akár a tevékenységszervezés alapját és eszközét is jelentheti a metaforákkal való munka (Busi, 2007).

Ezután a választások és a magyarázatok jelentéstartományainak halmazokba sorolását és rendezését tettem meg (Vámos, 2003).

III.2.2.2. Cirkuláris kérdések

Meggyőződésem, hogy minden kutatásban használt eszköz, illetve az eszközök kérdései orientálják a vizsgálati személyek későbbi gondolkodását az adott kérdéstről. A **cirkuláris kérdésekre** ez fokozottan érvényes, hiszen már eleve a továbbgondolást segítik, inspirálják. Ezek a kérdések azért is fontosak, mert a válaszoló elképzelésein kívül, „rendszerének” jobb megismerését is szolgálják.⁴⁵ Pl. gondoljunk arra, hogy a társas környezet észleléséről, és arról van szó, hogy mit gondol valaki arról, hogy a környezete hogyan látja őt. Ezzel a kérdéssel egy új szempontot nyitunk meg és várunk el a válaszolótól, egy kicsit bele kell helyezkednie a másik nézőpontjába, ezáltal kvázi- kívülről is tekint magára, ítéli meg saját magát.⁴⁶

III.2.3. Pszichológiai immunkompetencia- kérdőív (Oláh, 2004)⁴⁷

A Pszichológiai Immunrendszer fejlettségének és hatékonyságának mérésére szerkesztett kérdőív 16 skálából áll. Négy dimenziót, vagy mondhatni négy nagy konstruktumot tesztelhetünk vele. Táblázatba foglaltam a könnyebb áttekinthetőség kedvéért:

⁴⁵ Ilyen *reflexív kérdésekkel* dolgoznak a családterápia milánói megközelítését követők (Campbell és mtsai, 2004; R. Draper és mtsai, 2000).

⁴⁶ Nehéz lehet a kérdés, illetve mélyebb, interjú- típusú feldolgozásnál arra is ügyelni kell, hogy milyen egyéb kérdéseket indítunk el a vizsgálati személyben. Jelen pillanatban a megítélés- típusú kérdéseknél nem gondoltuk, hogy további „lecsengetésre”, megbeszélésre is szükség volna.

⁴⁷ Köszönöm Rózsa Sándornak, hogy rendelkezésemre bocsájtotta a tesztet!

A pozitív gondolkodás konstruktumát operacionalizáló alskálák	A környezeti források kezelésére hivatott személyes kompetenciákat operacionalizáló skálák	A self- reguláció hatékonyságát garantáló személyes kompetenciák	A szociális források kezelésére szolgáló személyes kompetenciák
Optimizmus	Forrásmonitorozó képesség	Szinkronképesség	Szociális forrást monitorozó képesség
Koherencia érzék	Forrásmobilizáló képesség	Kitartásképpesség	Szociális forrást mobilizáló képesség
Kontrollképesség	Forrást teremtő képesség	Impulzivitás	Szociális forrást teremtő képesség
Öntizslet		Emocionális érzékenység	
Növekedés-érzés		Emocionális kontroll	

A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív újabb leírásában a skálák elnevezései a fentiektől eltérően alakulnak (Oláh, 2004).

A fogalom azoknak a személyiségforrásoknak a megjelenését kutatja, amelyek „képesé teszik az egyént (...) a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon (...) szerzett tudás, élményanyag és tapasztalat interiorizációja következtében” (Oláh, 2004, 657.p).⁴⁸

A pszichés immunrendszer tárgykörének nevelésben- oktatásban való relevanciájáról a pedagógiai szakirodalomban is olvashatunk (Réthy, 2002).

Természetesen az elnevezéseken túl a különböző skálák tartalma az, ami elárulja, hogy milyen jellemzők mentén gondolják jellemezhetőnek a pszichés immunrendszert. Ezek átgondolásával belátható, hogy a viselkedést nagyban befolyásoló jellemzőkről van szó, sőt a neveltség jellemzőivel való kapcsolat is egyértelművé válik (legalábbis a leírás és a vizsgáló

⁴⁸ Három alrendszer együttes működését lehet feltételezni: a monitorozó- megközelítő (ebbe tartozik az optimizmus, koherenciaérzék, kihíváskeresés, kontrollképesség), az alkotó- végrehajtó alrendszer (a leleményesség, problémamegoldó képesség, énhatékonyság, szociális forrást mobilizáló képesség és a szociális alkotóképesség) és az önregulációs alrendszer (szinkronképesség, kitartásképpesség, ingerlékenységátlás, impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll) .

eszköz fogalmai alapján).⁴⁹ Ezzel kapcsolatban éppen az volt a kérdésünk, hogy a különbözőnek észlelt gyermekek viselkedése, érzelmei stb. mögött álló jellemzők mennyire eltérőek. Vannak- e olyan sajátosságok, amelyek kifejezetten a negatívan megítélt, vagy amelyek kifejezetten a pozitívan megítélt gyerekekre jellemzőek, vagy ezek a tulajdonságok statisztikailag nem eltérőek.

A különböző alsókálák jelentései röviden (az elnevezések mellett elválasztással jelzem az idevágó irodalmakban jelenleg fellelhető elnevezéseket (Oláh, 1995, 1996, 2004, 658- 659 pp.):

Optimizmus/ Pozitív gondolkodás: abban való bizakodás, hogy pozitív, kedvező változások indulnak meg, és nehezebb feltételek esetén is pozitív következmények következnek be.

Koherencia- érzék: a velünk történt események megértésének igénye és képessége, a változások előrejelzésében és ésszerű bekövetkezésében való hit.

Kontrollképesség: az a meggyőződés, hogy saját élete felett gyakorolja az ellenőrzést, és rajta múlik, mi fog történni a különböző élethelyzetekben. Aktív erőfeszítéseket tesz a kontroll megszerzésére és megtartására.

Öntisztelet: önmagát fontosnak, értékesnek tartja, és emellett aktív értékmegővő szemlélet jellemzi (fizikai és szellemi fittség megőrzésére irányulóan).

Forrásmonitorozó képesség/ Rugalmasság, kihívás- vállalás: A külső környezetben a nehézségekkel, stresszel való megküzdésben a forrásokra való nyitottság és rugalmasság.

Forrásmobilizáló képesség/ Énhatékonyság- érzés: a tanult vagy a saját tervek, megoldási javaslatok aktualizálásának jellemzői, az önbizalom, a hatóképesség érzése.

Forrást teremtő képesség/ Leleményesség: alternatív megoldások, eredeti tervek kimunkálására a személyiség kreatív lehetőségei, konstruktív, originális gondolkodása.

Szinkronképesség: mennyire képes követni a környezeti változásokat, és mennyire tudja energiáit egy aktuális probléma megoldásra koncentrálni.

Kitartásképesség: mennyire képes elhalasztani szükségletei kielégítését, és mennyire tart ki az akadályok ellenére is az elhatározott viselkedés végigvitele mellett.

Impulzivitás/ Impulzivitáskontroll: mennyire tervezi meg, és helyezi ésszerű kontroll alá viselkedését, mennyire megfontolt.

⁴⁹ Eredetileg az adott még nagyobb nyomatékot éppen ennek a kérdőívnek az alkalmazására, hogy a változásokra adott adekvát reakciót és az abban közrejátszó tényezőket- skálák formájában hangsúlyozza; eredeti doktori kutatásom pedig a változások neveltségre kifejtett hatását vizsgálta volna.

Emocionális érzékenység/ Ingerlékenységgátlás: a frusztrációkra milyen intenzitású és jelleg reakciókkal válaszol, és mennyire hatékonyan kontrollálja pl. dühét.

Emocionális kontroll/ Érzelmi kontroll: hogyan képesek úrrá lenni a fenyegető szituációk és kudarcok által keltett szorongató, vagy kellemetlen élményeken.

Szociális forrást monitorozó képesség/ Empátia, társas monitorozás: a társas környezet által küldött információkat, jelzéseket mennyire érzékenyen észlelik és milyen adekvátan használják fel.

Szociális forrást mobilizáló képesség/ Társas mobilizálás: milyen jók tudják meggyőzni a társaikat, hogyan tudják őket motiválni és irányítani, céljaik megvalósításában.

Szociális forrást teremtő képesség/ Szociális alkotóképesség: olyan, addig nem nyilvánvaló képességek felfedezése önmagukban és társaikban, amely segít a nehézségekkel, stresszel való megküzdésben.

A teszt skálái alapján látható, hogy olyan jellemzőket mér, melyek a serdülőkor változásaival együttjáró nehézségekkel való megbirkózást is befolyásolják- és mint ilyen: hatással vannak a megnyilvánuló, megjelenő viselkedésre is.

Ahogy Oláh Attila egy kutatási beszámolóban jelzi: „a gyermek (serdülő) képes megküzdeni a napi kihívásokkal, kontrollképes a társas helyzetekben, leleményes új szituációkban, képes önuralmat gyakorolni nehezített helyzetekben, optimistán szemléli a világot, kitartó céljai elérésében és a kudarcokból tanulva gyorsan regenerálódik” (Oláh, 2008)⁵⁰.

Az észlelt neveltséggel való feltételezett összefüggések abban is állnak, hogy más pszichés immunrendszer- beli jellemzőket találunk a negatívan, illetve a pozitívan értékelt gyerekek jellemzői között.

A PIK 48 tételes Junior változatát alkalmaztuk.

III.2.4. Szociometriai kérdőív

A szociometria alapvetően a csoporton belüli kapcsolatok feltérképezését szolgáló módszer, melynek kidolgozása Moreno nevéhez fűződik (Moreno, 1934). Az eredeti eljárásban a csoporttagok közötti vonzalmi és ellenszenvi kapcsolatok kerültek középpontba. Később

⁵⁰ Oláh Attila (2008) Serdülők pszichológiai immunrendszere, http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=3755, Letöltés ideje: 2010. január 10.

azonban sokkal több szempontot bevontak a csoport szerkezetének vizsgálatába (Méri, 2004). Természetesen azt mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hogy egy adott csoportban vizsgálja a gyermek helyzetét, kölcsönös kapcsolatait, ami azt jelenti, hogy a szóban forgó csoporton kívül lehetnek más, külső, kölcsönös kapcsolatai a tanulónak. Azonban lényeges, hogy ezek a jelen kutatásban teljes mértékben- osztálytermi közösségek vonatkoztatási csoportokként is jelen vannak (Sherif, 1980; Kelley, 1980). A kölcsönös kapcsolatok, a választások pedig a gyermek „elfogadottságát” mutatják, amely egyrészt a gyermek társak általi megítélését fejezi ki, másrészt megjelenhet egy szubjektív érzés formájában is a gyermekben. Ezek pedig jól- lét érzését befolyásolhatják, és a tanárok róluk való megítéléseivel is összefüggésben lehetnek.

A referenciacsoport összehasonlításul szolgál saját maguk megítélésére (N. Kollár, 2004/a) még a nem nyilvános (esetleg nem nyilvánvaló) választásokkal is. Ez utóbbiban azonban lényeges figyelembe vennünk a Hunyady Györgyné által talált összefüggéseket (Hunyady, 1977), miszerint a csoportszerkezet becslésének és saját helyének (választottságának) becslési pontossága eltérő attól függően, hogy mennyire népszerű valaki az adott csoportban. Minél népszerűbb valaki, annál pontosabban ítéli meg a saját helyét. De a pontatlan észlelésre utal Kolominszkij is, (Kolominszkij, 1981, idézi N. Kollár, 2004/b, 309.p.), aki azt mondja, hogy az elutasított személyek túl-, a népszerűek pedig alulértékelik magukat.

A kérdőív kérdései az életkori szempontokat figyelembe veszik, a felvétel csoportos, írásos formában történt.

A kérdőív a következő szempontokra, kritériumokra terjedt ki: rokonszenvi (együttlét, barátkozás), bizalmi, aktivitásra vonatkozó, szakmai hozzáértés, igazságosság, tulajdonsági (pl. képességek) és népszerűségi kritérium.

Értékelő szoftverrel dolgoztam. Emellett jelentőségindexet számoltam, ami alapján a különböző szerepeket az egyes kérdések mentén azonosítani tudtam (elsődleges, másodlagos szerep, tekintélyszemély), illetve két csoportot képeztem azokból, akik az átlag felénél kevesebb választást kaptak és azokból, akik átlag körülit. Így személyre szabottan a különböző kritériumok szerinti jellemzőket azonosítani lehetett.

III.2.5. Etikai meggondolások

A kutatásban a személyazonosságot nem beazonosíthatóan (a névből nem egyértelműen azonosíthatóan) kezeltem, azonban úgy, hogy a különböző módokon nyert adatok összekapcsolhatóak legyenek egymással. Ktv. 102. § (2) g); 104. § (4); 107. § (8) c),d), e).

Ezért a tanulók naplósorszáma szerint kapták meg kérdőíveiket, melyekre csak az azonosító szám került. Ők maguk egy kódot adtak meg, melyet minden, velük felvett vizsgálati lapra, kérdőívre felvezettek, így azt követni lehetett, hogy mely kérdőívek tartoznak ugyanazon tanulóhoz, de a név szerinti azonosítást ki lehetett kerülni.

Az osztály naplósorszáma szerint kiadott kérdőívek azért voltak még lényegesek, mert a tanárok megítéléseiket is a naplósorszáma szerint tették meg, így ezeken keresztül összekapcsolhatóak voltak a tanulói adatok a tanári jellemzésekkel.

Az adatvédelmi és az oktatási jogok referenseivel való előzetes konzultálás alapján elmondható, hogy a kutatás kérdéses részei nem az „adatkezelés”, hanem az „adatfeldolgozás” keretei közé sorolhatóak. A szociometriai kérdőív feldolgozása után a nevek a rekonstrukció lehetősége nélkül törlésre kerültek. Így az összehasonlító egyeztetés a gyermekek által kialakított kódokon keresztül történt, statisztikai módszerekkel történő adatfeldolgozásnak számít. (2. sz. melléklet az 1993. évi LXXIX. Törvényhez 1.(d), 2.)

III.2.6. Tanári interjú

Az eredeti kutatási tervben nem szerepelt az interjúk elkészítésének programja. Az adatok folyamatos feldolgozása alatt azonban egyre inkább egyértelművé vált, hogy a nézetek kutatásában a szerepe elvitathatatlan. Azonban az értekezés célja korábban nem kizárólagosan a tanári elgondolások kutatása volt (mint inkább a tanári és tanulói megítélések és jellemzők egymáshoz való viszonya). A kutató vívódása érthető, hiszen egy idő után szinte megkerülhetetlennek érezte az interjúkészítést, azonban az értekezés és a kutatás keretei (előrehaladottsága) kevésbé tették lehetővé, hogy ennek önálló, teljes jogú szerepet szánjon.

Mindenképpen fontosnak ítéltam azonban interjúk készítését, hiszen a tanári válaszok inspiráltak erre, a kvalitatív kutatások rugalmassága pedig lehetővé teszi, hogy többféle céllal, akár kutatás közben is szerveződjön egy külön kis blokk a vizsgálatban.

Az értekezésben az interjúk bemutatásának és néhány kutatási eredmény azonosításának felvázolására van csak mód, a további feldolgozás és a részletes kifejtés a későbbiekben várható.

Az interjúkészítésnél módszertani irányadóként szolgáltak Golnhofer (2001), Vámos (2001), Seidman (2002) és Sántha (2006) művei.

A kérdéssor összeállításánál fontos szempont volt, hogy milyen céljaim vannak az interjúkészítéssel. Tekintettel a disszertáció céljaira, és a feldolgozáshoz rendelkezésre álló időre, két célt jelöltem ki. Az egyik, hogy a kutatás közben, a kérdőíves válaszok alapján megfogalmazódott kutatási kérdéseket megpróbáljam megközelíteni; a másik, hogy az érdekes kérdőívben megfogalmazott válaszok hátterét, komplexitását tovább vizsgáljam.

Így az interjú egy egyórás, témafókuszált kvalitatív interjú lett, féligstrukturált megvalósítással.

A tanári kérdőíves mintából az interjúzott tanári minta kialakításának több szempontja is volt. Az egyik ok nem titkoltan gazdaságossági, ami természetesen a kutatás szempontjából sem hátrány (Szokolszky, 2004). Olyan tanári mintával terveztem az interjúk lefolytatását, akik több jellemző együttes jelenlétének megfelelnek (Golnhofer, 2001).

Az első lépés azoknak a szempontoknak a meghatározása volt, amelyek mentén fontosnak tartottam a különböző válaszokat adók megjelenítését az interjúzottak körében. Így a leendő minta kritériumait határoztam meg.

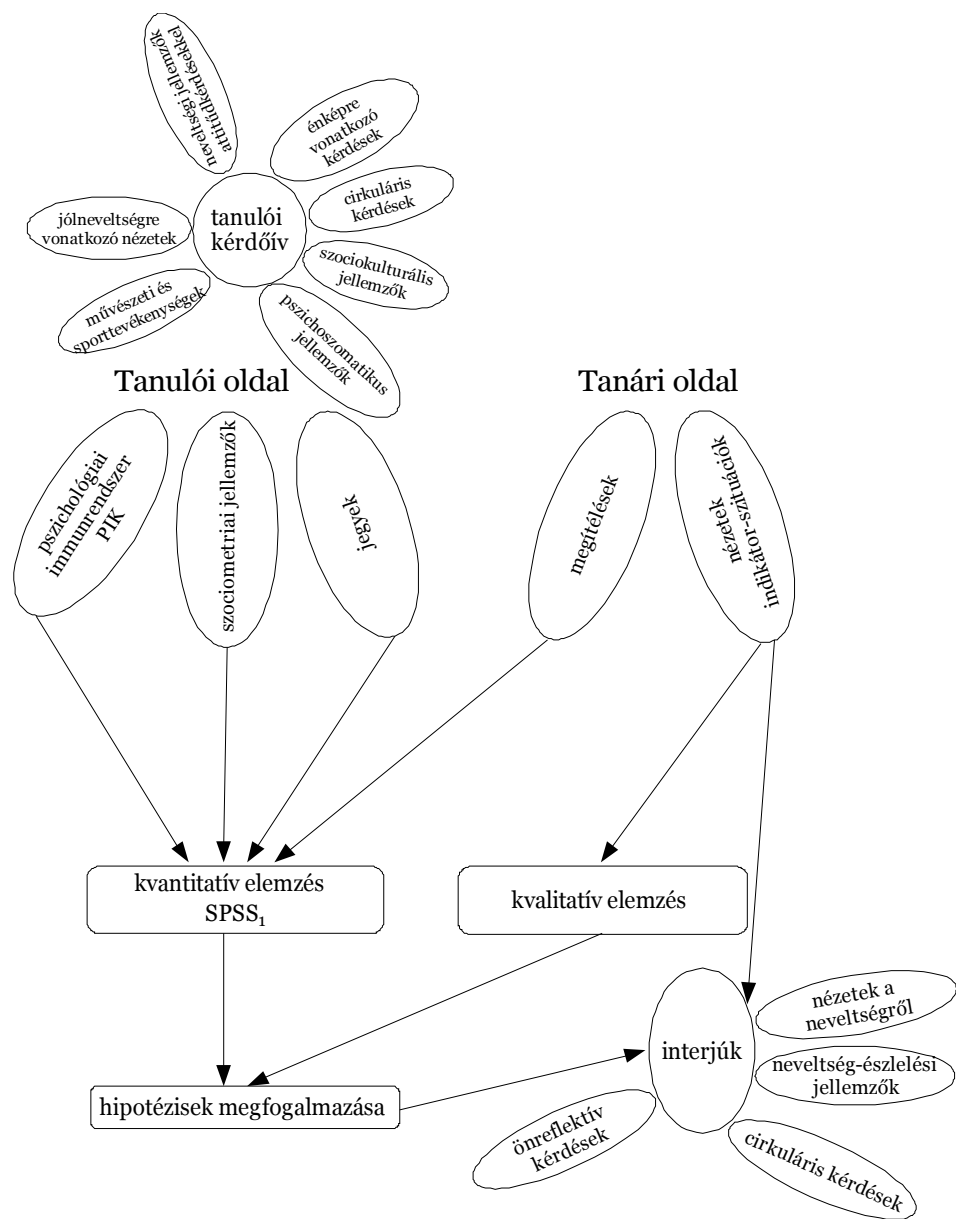
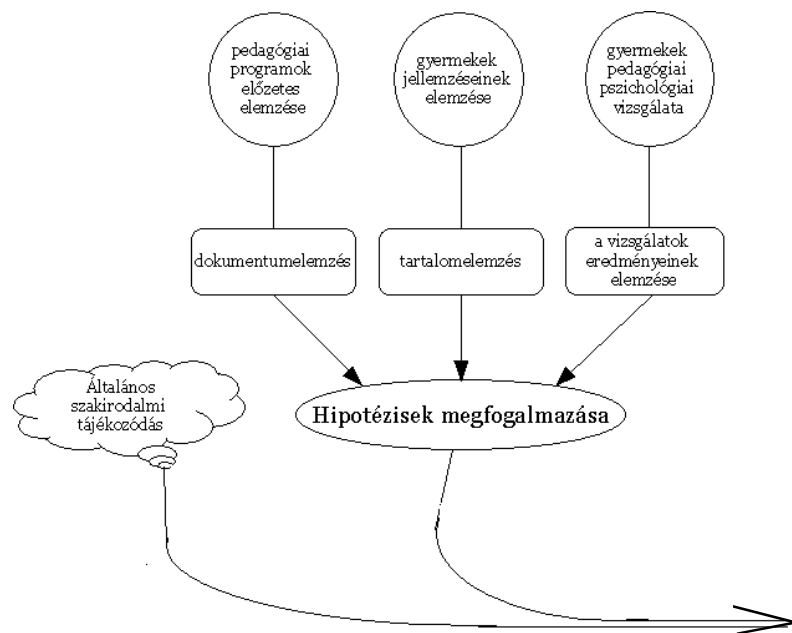
A következő szempontokat vettem figyelembe:

- A tanári kérdőív alapján megállapított különböző jellegű neveltség- kritériumokat adó pedagógusok („hagyományosan neveltségi jellegű”, „érett- személyiség- típusú”, „komplex”)
- A pályán eltöltött évek számától függően (3 évnél nem régebben tanító, 3- 10 éve tanító; 10- 25 éve tanító; 25- 35 éve tanító; több, mint 35 éve tanító)
- A tanári kérdőívekben a „megkülönböztető szituációkban” adott érdekes válaszokat adók.

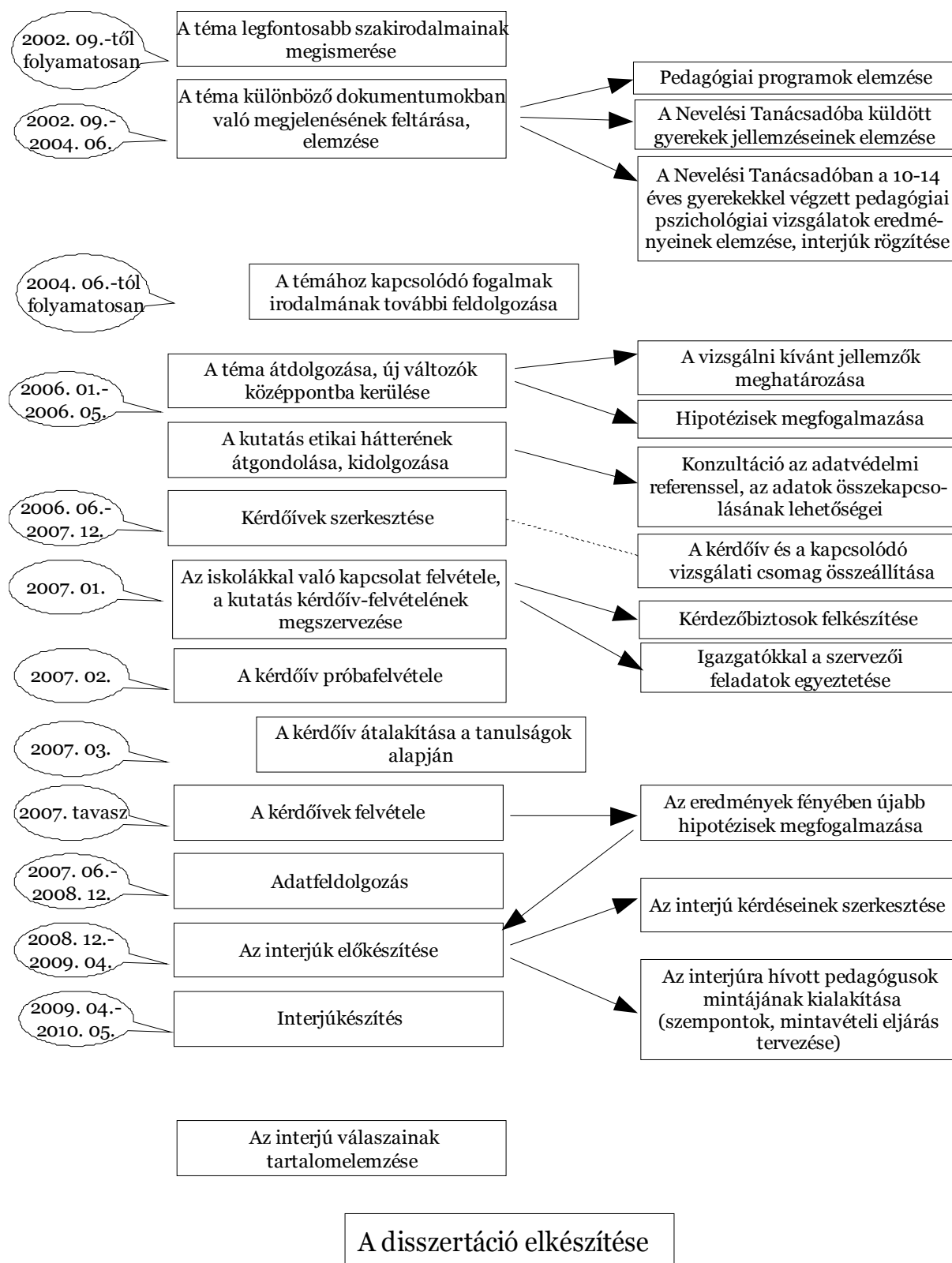
A tanári interjúkban is fontosnak tartottam a metafora indirekt technikájának az alkalmazását, mert úgy gondolom, hogy még mélyebb és árnyaltabb képet kaphatunk így. A metaforák gyűjtésére a fogalomtérkép módszerét választottam. Erről kevésbé lehet olvasni a különböző, metaforával foglalkozó irodalmakban⁵¹ azonban jól alkalmazhatónak bizonyult. A tanulói metaforák elemzésénél az egyes forrásfogalmak elnevezése tekintetében a tanulók indoklásaira és külső elemzési szempontokra támaszkodtam, a tanári metaforák elnevezését pedig a pedagógusok által alkalmazott „címkékből” merítettem.

A következő ábrán az alkalmazott módszerek rendszerét mutatom be.

⁵¹ Ehhez nagyon hasonló módszerként az ágrajzot ajánlja Vámos Ágnes, de abban előre meghatározott fogalmakat kell elhelyezni az instrukció szerint „úgy, hogy azok a középponttól (célfogalom) való távolságukkal kifejezzék az egymáshoz és a középponthoz való viszonyuk súlyát” (Vámos, 2003, 45.p.). Ilyen megkötés a jelen vizsgálatban nem szerepelt.



Ezen az ábrán pedig a kutatás ütemezése, folyamata látható⁵²



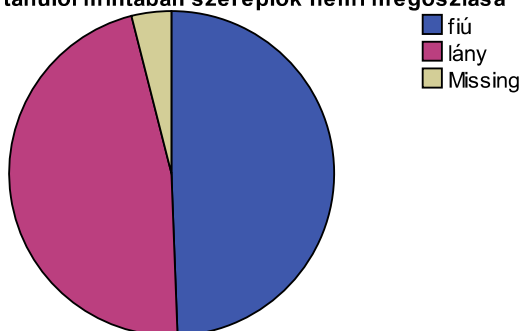
⁵² A kutatási folyamatábra ötletével Hegedűs Judit doktori disszertációjában találkoztam (Hegedűs, 2007).

III.3. A vizsgálatban részt vevő minta

2007 májusában Jász- Nagykun Szolnok megye egyik kistérségének 6 településén 251 hatodik osztályos tanuló és az őket tanító 76 tanár válaszolt kérdőívben kérdéseinkre (akik így összesen 92 kérdőívben fejtették ki véleményüket).

III.3.1. A teljes tanulói minta megoszlása nemek szerint

A tanulói mintában szereplők nemi megoszlása



		nem			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fiú	124	49,4	51,5	51,5
	lány	117	46,6	48,5	100,0
	Total	241	96,0	100,0	
Missing	System	10	4,0		
Total		251	100,0		

III.3.2. A tanári mintában a pályán töltött idő és a nem kereszt táblája

Crosstab

Count

		palyaidokat					Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
tanarinem	1,00	5	2	5	12	2	26
	2,00	7	15	22	4	2	50
Total		12	17	27	16	4	76

III.4. Kérdések megfogalmazása

- A tanári minta a neveltséget milyen kritériumokkal definiálja?
- Mit gondolnak a neveltség okairól?
- Milyen megkülönböztető, úgynevezett indikátor szituációkat neveznek meg, azaz a neveltség szempontjából pozitívan és negatívan értékelt gyermekeket mi alapján különböztetik meg?
- A különböző jellegű kritériumokat megfogalmazó tanárok milyen neveltségi megítéléseket adnak?
- Van- e valamilyen sajátos jellemzőcsoportja a neveltség szempontjából pozitívan vagy negatívan értékelt tanulóknak?
 - A pszichológiai immunkompetencia faktoraiban mutatkoznak- e eltérések?
 - A jelentősnek ítélt változásokban lehet- e különbségeket felfedezni?
 - Mennyire hasonlóan ítélik meg magukat a gyerekek a különböző neveltségi jellemzők alapján, mint a tanárok?
 - Mit gondolnak a gyerekek a tanárok és a szülők róluk való véleményéről?

III.5. Hipotézisek

I. Az absztrahált és a konkrét, helyzethez kötött kérdésre adott válaszokban megkülönböztethető kritériumok eltérnek egymástól.

- A) Több konkrét esetet hoznak a pedagógusok a negatív szituációkra, a pozitívaknál működik egyfajta általánosítás.

- B) Több kivételes esetet azonosítanak a pedagógusok a negatívan megítélt gyermekeknél.
- C) A tanár személyes érintettsége nagy gyakorisággal megjelenik a konkrét szituáció-leírásoknál.

II. A neveltség okainál leginkább családi okokat fognak megemlíteni, a pedagógusok és az iskola hatását arányaiban sokkal kisebbnek fogják találni.

III. A neveltségi kritériumok felsorolásánál és a szituáció- leírásokban elkülöníthetők pedagógus csoportok: a hagyományosan neveltségi fogalmakat használók és az érett személyiség fogalmait alkalmazzók.

- A) Az érett személyiség fogalmait alkalmazó pedagógusok megítélései erősebben korrelálnak a tanulók önmegítéléseivel, mint a hagyományos neveltségi kritériumokat sorolóké.
- B) A tanárok pályán eltöltött ideje összefüggésben áll azzal, hogy milyen jellegű neveltségi kritériumokat adnak meg. (A kezdő tanárok almintájában hasonló arányban vannak jelen a kifejezetten a neveltség tárgyköréből és az érett személyiség fogalmaiban gondolkodók. A 30 évnél régebben tanítók főképpen az érett személyiség fogalmait alkalmazzák.)
- C) A faktoranalízis során különböző faktorokat találunk a különböző jellegű kritériumokat alkalmazó pedagógusok neveltségi megítéléseinek elemzése során.

IV. A tanárok megítéléseinek szigorúsága a különböző osztályokban skálánként korrelál, azonban a szigorúság mértékét az osztály referenciakeretében lehet értelmezni.

A tanulókra vonatkozóan:

V. Sajátos jellemzők azonosíthatóak a pedagógusok által neveltség szempontjából különbözően megítélt gyermekek esetében

- A) Pl. a nemre, a szociometriai jellemzőket tekintve a bizalmi és tulajdonsági kritériumra, vagy a család anyagi helyzetére vonatkozóan.

- B) A pszichológiai immunkompetencia faktoraiban a neveltség szempontjából negatívan megítélt gyerekek kevésbé magas pontokat érnek el, mint a kifejezetten pozitívként megítéltek.
- C) A tanárok által adott neveltségi megítélések korrelálnak azzal, hogy a szociometriai kritériumokban mennyi választást kapnak a tanulók.
- D) A gyerekek által jelentősnek ítélt változások a negatívan megítélt gyerekeknél főképpen a „veszteségek” körébe sorolhatóak.
- E) A tanulók metaforái összefüggenek a tanárok róluk szóló neveltségi megítéléseivel. A metaforákban nagy gyakorisággal fogunk pejoratív értelmezéseket találni.

IV. Az eredmények bemutatása

A statisztikai számításokat (leíró statisztikák, összefüggés- és különbözőség- vizsgálatok) az SPSS 17.0 segítségével végeztem el.

Az eredményeket a hipotézisek logikájához igazítottan mutatom be. Természetesen az adatfeldolgozás, kódolás, a válaszok olvasása és a különböző statisztikai elemzések, a rendezés során számos további összefüggés is láthatóvá vált. A hipotézisek igazolásán (vagy elvetésén) kívül azt gondolom, hogy fontos és izgalmas lehet azoknak az eredményeknek az ismertetése is, amelyekkel a kutatás elején nem számoltam, azonban lényeges kérdésekre mutatnak rá.

IV.1. A neveltség értelmezése a pedagógusok körében

A pedagógusok tehát gyakran alkalmazták a fogalmat a Nevelési Tanácsadóba küldött gyerekek jellemzéseiben, de nem teljesen volt egyértelmű számomra, hogy mit is gondoltak mögé. Azt pedig láthattuk, hogy magának a neveltségnek az értelmezése számos variációt mutat a szakirodalomban is; az összetevők, mutatók értelmezésről értelmezésre változnak. Lehet, hogy inkább varról van szó, hogy éppen mi kerül középpontba?⁵³

A neveltségről szóló nézeteket (és általánosságban véve a nézeteket) több szempontból is meg lehet közelíteni. Számomra az igazán érdekes az volt, hogy vajon mennyire és miben különböznek azok a válaszok, amelyeket egy absztraháltan megközelített kérdésre adnak a tanárok azoktól a válaszoktól, amelyekben tapasztalataikon keresztül (és a figyelmet a kérdéssel előzetesen azokra irányítva) fogalmazzák meg véleményeiket- ugyanúgy a neveltségre vonatkozóan.

Ez azért is érdekes, mert akár a tanárképzésre gondolunk, akár a tanításra, mindenképpen elméleti ismeretekkel felvértezve kezdünk neki a gyakorlatnak. Nézeteinket nagyon sokszor jobban meghatározzák azonban a mélyen bennünk lévő- gyermekkorból, saját élményekből szövődő- elemek, a család, főképpen a szülők nézetei, a barátok és a referenciacsoport befolyása, hatása. (Természetesen egy idő után már nem is lehet ezeket különválasztani,

⁵³ Ezen kívül szinte ugyanazokat a jellemzőket láttam a tanárok által említett jellemzőiben, mint a DSM- IV. viselkedési zavar kategóriájának kritériumai mögött (DSM IV, 1995, 56- 58. pp.) és kerestem a megkülönböztetés lehetőségét.

hiszen egyik a másikat is befolyásolja, és ebben a dolgozatban sem cél ezek elkülönítése.) Jelen kutatásunk egyik kérdése, hogy megnézzük, vajon az absztrahált és a konkrét, helyzethez kötött kérdésre adott válaszok eltérnek-e egymástól és ha igen, milyen módon.

IV.1.1. A nézetek megközelítése

Azt gondolom, hogy a neveltség szituációkhoz kötött megragadásában sokkal erőteljesebben érezhetőek azok a különbségek és azok az egyéni változatok, amelyeket a neveltséggel kapcsolatban éltetnek a pedagógusok, mint az előre meghatározott skálákön való megítélések kapcsán. Ez utóbbiaknak is szerepük van, hiszen ezen skálák tartalmait lehet a legtöbb „neveltség- definícióban” olvasni, de a fogalom értelmezésének eltérései mégis a szabad, nyílt végű, konkrét szituációkra vonatkozó kérdésekben mutatkozhatnak meg igazán.

A kétféle kérdésfeltevési mód eltérő asszociációkat indíthat el, és izgalmasnak ígérkezett a neveltséggel kapcsolatos nézetek ilyen módon történő feltárása. Az inkább csak a neveltség jellemzőinek felsorolására szólító kérdésnél összehasonlítási alapként, tulajdonképpen egyfajta kontrollként adják magukat azok az elméletek, elgondolások, melyek a neveltségről, a nevelés céljairól, a személyiségfejlesztésről szólnak. Az előzetes beszámolók, gyermekjellemzések alapján azt tapasztaltam, hogy a fogalmakat nem mindig egy rendszerben, vagy legalábbis nem a szakirodalom szerinti egy- egy rendszerben kezelik a pedagógusok és azok a jellemzők, amelyek mentén értékelik a gyerekeket- nem feltétlenül illeszkednek egy és ugyanazon elméleti keretbe. Amit természetesen nem lehet negatívan értékelni, egyszerűen csak érdekesnek mutatkozik annak vizsgálata, hogy mely elemeket építik saját, önmaguk által konstruált rendszereikbe, és ezeket az elemeket egyébként hol találhatjuk meg, ha a téma elméleti háttérét kutatjuk. Egyszerűbben fogalmazva: melyek azok a hatások, amelyek a leginkább megérintették őket vagy még pontosabban: melyek azok az elméletek, amelyek elemei a leginkább visszatükröződnek a pedagógusok válaszaiban.

Mint azt az elméleti kifejtésben jeleztem, számomra a kiindulást az előzetes elemzések és a gyakorlati tapasztalat alapján a neveltségi kutatások mellett az érett személyiség tárgyköre adta a pedagógusok által alkalmazott fogalmak kapcsán.

Mindemellett nagyon lényeges az is, hogy mennyire koherensek ezek a nézetek és mennyire jelennek meg a specifikáltabb, helyzetekhez kötött válaszokban. Ennél a kérdésnél a neveltségre vonatkozó információt úgy nyerjük, hogy azokat a konkrét szituációkat kódoljuk, melyek a tanárok szerint jól elkülönítik a neveltség szempontjából a „széleken” elhelyezkedő tanulókat. Így már nem is csak fókuszáltnak a tanárok tudása, ismeretei a neveltségről súlyozzák az itt megjelent nézeteket, hanem feltételezhetően erőteljesebben tudnak előtérbe

kerülni és a válaszokat, megfogalmazásokat befolyásolni a pedagógusok attitűdjei a tanulókkal vagy az egyes- szerintük a neveltségre vonatkozó- szituációkkal kapcsolatban.

A neveltségről alkotott nézeteknek egy jóval indirektebb megjelenési lehetősége a konkrét helyzetek leírásának kérése. Indirektebb, másrészt a tapasztalathoz erőteljesebben kapcsolódó ez a feltárási mód, így valószínűleg ezek a nézet- elemek gyakrabban is mobilizálódnak a mindennapok gyakorlatában. Ez kutatómódszertani és értelmezési oldalról is lényeges, hiszen tagadhatatlanul a legkönnyebben hozzáférhető fogalmak aktivizálódnak a kérdésekre adott válaszok során, amelyek befolyásolják is a tanár viselkedését, tanítását és a tanulókkal való munkáját, de valószínűsíthetően a kétféle válaszcsoport két külön rétegét képezi a nézeteknek.

A szituációk előhívása után egy olyan kérdés következett, amely a figyelmi fókusz „visszairányításával” absztrakciót kért a tanároktól. Ez arra vonatkozott, hogy mit gondolnak, mi alakította véleményüket a tanulóval kapcsolatban. Így a példaként felemlített helyzetek után ismételten el lehetett a konkrét szituációtól távolodni, és bár még mindig a tapasztalatokat idézve, de azok leglényegesebb magjainak megfogalmazását kértem tőlük. Ezzel a harmadik lépéssel lehetővé vált, hogy a valódi helyzetleírások felől azok elvonatkoztatott központi elemeit emeljék ki, és így össze lehessen hasonlítani az eredetileg, felsorolásszerűen adott válaszokkal.

Tehát a neveltséggel kapcsolatos nézetek feltárásának lépései a következők voltak: kritériumlista sorolása a neveltségről, megkülönböztető (vagy kritérium) szituációk megfogalmazása, a véleményt meghatározó (tanár által megragadott) elemek meghatározása.

IV.1.2. A pedagógusok által meghatározott neveltségi kritériumok

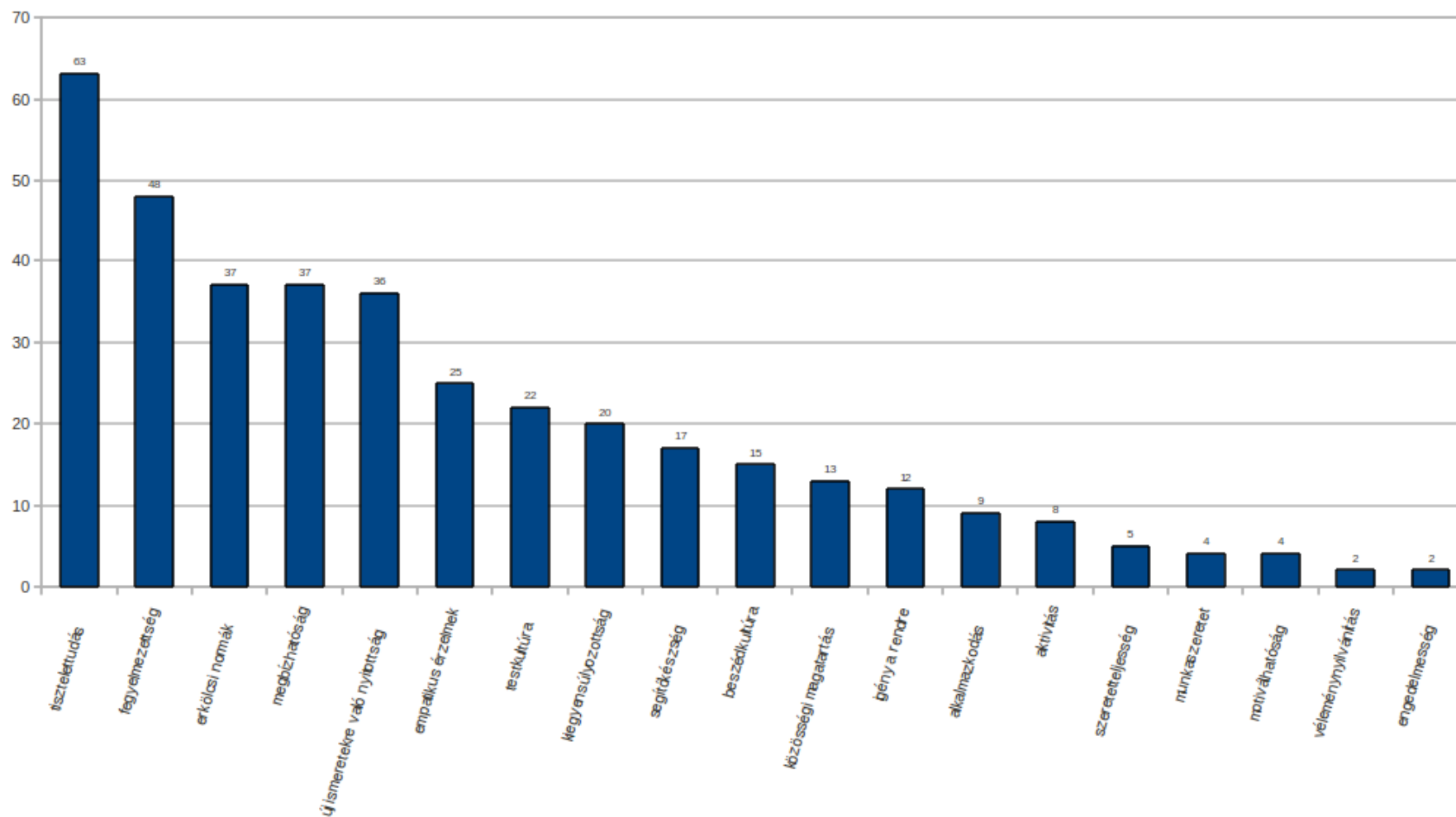
A pedagógusok először a neveltségi jellemzőkről nyilatkoztak tehát, szinte alkotóelemekként⁵⁴, majd a neveltség okaira, konkrét eredőire voltam kíváncsi. Ezután ki kellett választaniuk egy- egy tanulót, aki a neveltség szempontjából kifejezetten, illetve kivételesen pozitív, vagy negatív jellemzőkkel bír (az ő értékelésük szerint) és leírni két szituációt, ami jól fémjelzi, példázza azt, hogy miért pont őt választották.

⁵⁴ Ez természetesen csak egy (de korántsem az egyetlen) útja az alkalmazott kategóriák tartalmáról való információszerzésnek. Jelen esetben azért éppen ezt választottam, mert egyrészt számolni kellett a kérdőív terjedelmi korlátaival, másrészt a kérdés felsorolásszerű- esetlegesen elméleti jellegű- válasz elvárását sugallja a pedagógusoknak, amely utána egybevethető a helyzetleírásokból, a „működés alapján” nyerhető információkkal.

Az iskola élményvilágáról, különösképpen pedig **a tanárok élményvilágáról** is szólnak a tanárok neveltségre vonatkozó elgondolásainak, válaszainak elemzésekor. A „megélés” kerül középpontba, hiszen a válasz tartalmát az határozza meg, ami a kérdésről és a gyermekekről, a fogalomról való gondolkodásban előtérbe kerül, ami éppen az eszükbe jut (amit mobilizál a munkaemlékezet: Baddeley, 1997) Az kerül nagyító alá, hogy melyek azok a pontok , amelyek egy kérdés után egyből feleleveníthetőek és amelyeket írásos válaszokban a tanárok maguk is előhívnak.

(Az átláthatóság és az esetlegesen felmerülő további kérdések miatt (ti. hogy milyen konkrét válaszokat soroltunk egy- egy kategóriába) a mellékletbe csatoltam az egyes kategóriák kódolási tábláit.)

A legfontosabb neveltségi jellemzők a tanári minta szerint



A legfontosabb neveltségi jellemzők a tanári minta szerint

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tiszteletudás	63	16,6	16,6	16,6
	fegyelmezettség	48	12,7	12,7	29,3
	erkölcsi normák	37	9,8	9,8	39,1
	megbízhatóság	37	9,8	9,8	48,8
	új ismeretekre való nyitottság	36	9,5	9,5	58,3
	empatikus érzelmek	25	6,6	6,6	64,9
	testkultúra	22	5,8	5,8	70,7
	kiegyensúlyozottság	20	5,3	5,3	76,0
	segítőkézség	17	4,5	4,5	80,5
	beszédkultúra	15	4,0	4,0	84,4
	közösségi magatartás	13	3,4	3,4	87,9
	igény a rendre	12	3,2	3,2	91,0
	alkalmazkodás	9	2,4	2,4	93,4
	aktivitás	8	2,1	2,1	95,5
	szeretetteljesség	5	1,3	1,3	96,8
	munkaszeretet	4	1,1	1,1	97,9
	motiválhatóság	4	1,1	1,1	98,9
	véleménynyilvánítás	2	,5	,5	99,5
	engedelmesség	2	,5	,5	100,0
	Total	379	100,0	100,0	

A jellemzők kódolása során 67 különböző választ azonosítottam (ld. melléklet).

A legnagyobb gyakorisággal a „tiszteletudás”, a „fegyelmezettség”, az „erkölcsi normák betartása” és a megbízhatóság szerepel. Fontosnak tartom azonban az ezeknél jóval ritkábban előkerülő válaszokat is, pl. „hűség”, „szórahajlás”, „jó motiválhatóság”, „intelligencia”. Mind egy-egy sajátos fogalmi rendszernek, a neveltségről szóló egyedi nézetnek az eleme.

Érdekes összehasonlítani az itt említett jellemzőket azokkal, amelyeket **a serdülőkorral** kapcsolatban kiemeltünk. Látható, hogy több olyat is megjelölnek kritériumként a pedagógusok, amelyek a serdülőkori témákat, a személyiségfejlődés fő feladatait jelölik („hűség”, „titok”, „elköteleződés”, „értékrend”, „figyelem”). Ha ezt továbbgondoljuk, akkor pedig valószínűleg még éppen ezek megoldása, kanalizálása zajlik. Vajon mit tekinthetünk

ilyen szempontból „jónak” vagy elvártnak? Azt, ha már megoldotta ezeket és 12 évesen túl van az identitás kialakulását övező legnagyobb kérdéseken, vagy ha nem valódi megoldásokkal, de korán lezárta a vívódással, esetlegesen viselkedési „anomáliákkal” telített időszakot? És hosszútávon vajon egyik vagy másik megoldási módnak milyen kifutása lesz? Visszatér- e még egy- egy kérdéshez néhány év múlva, vagy élete későbbi szakaszában, esetlegesen sokkal nagyobb érzelmi hullámokkal, viselkedési problémákkal, kételyekkel, amikor talán ennek a környezetére tett hatása is erőteljesebb és nehezebben kiigazítható, kontrollálható, támogatható? Azt gondolom, hogy a neveltségi vizsgálatok serdülőkori elemzésénél ezekkel a kérdésekkel is szembe kell néznünk.

IV.1.2.1. A kritériumok jellege

A legfontosabb kritériumok meghatározásánál egy olyan **átkódolást** is végeztem, amely a **kritériumok jellege** alapján határozta meg a különböző csoportokat.

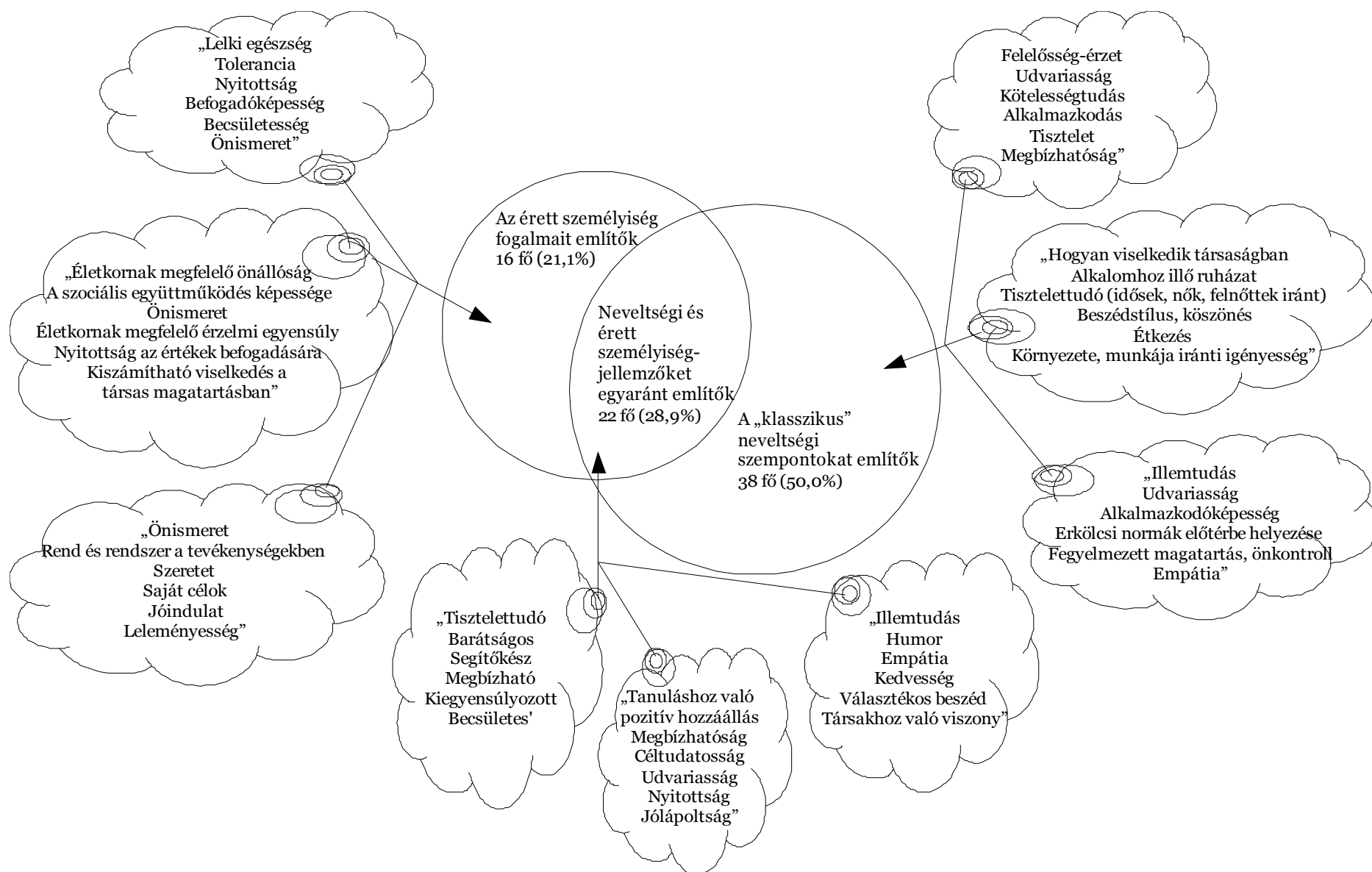
Itt nem a fő kategóriákat (mellékletben olvashatóak) kódoltam át, hanem a konkrét, egyedi, eredeti válaszokat. Ez azért volt fontos, mert az első tartalomelemzésnél a hasonló válaszok egy csoportba sorolásánál a tartalmi oldalra figyeltem, és úgy hoztam létre a főkategóriákat. Abban egy csoportba kerülhettek olyan fogalmak, amelyek különböző elgondolásokhoz, elméletekhez köthetők, de a csoportosításkor logikailag, jelentés szempontjából összekapcsolhatóak voltak.

A most tárgyalt elemzésben azonban kifejezetten a konkrét megfogalmazást, tanárok által konkrétan megadott választ vetettem össze a neveltség és az érett személyiség-értelmezésekkel (így igazodva Kelly azon gondolatához, hogy az alkalmazott fogalmak egyéni konstrukcióink és személyes elméleteinket reprezentálják).

A különböző tanári csoportok alakulását a következő ábrán mutatom be. Az értelmezés szemléletesebbé tételéhez a csoportok mindegyikére idéztem három- három konkrét példát a tanári válaszokból, a személyes kritérium- listákból (ezek olvashatók a halmazokhoz tartozó felhőkben).

Három csoport jött tehát így létre:

- A klasszikusan vagy hagyományosan a neveltség/neveltségi szint problémakörébe tartozó fogalmakat említők,
- Az érett személyiség tárgykörében alkalmazott fogalmakat említők,
- És a komplexen, arányosan, mindkettőből merítők.



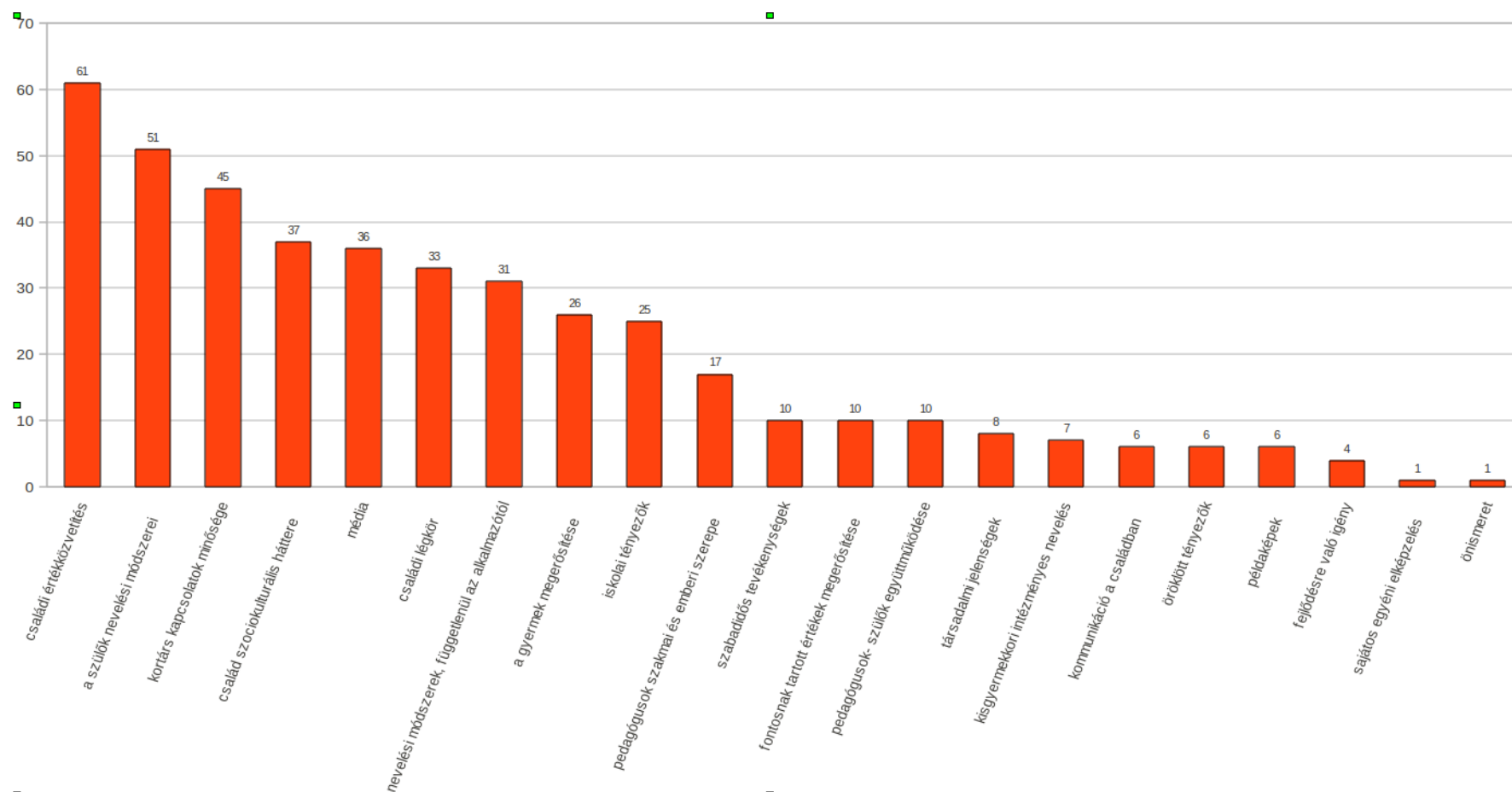
Láthatóak a „neveltség” személyes definiálásának különbségei és a csoportosítás szempontjai, amelyek a mögöttes gyermekképről is hordoznak üzeneteket.

Értékkritériumot nem elegáns mondani a különböző kritérium- jellegekkel kapcsolatban (ezért nem jelöltem a mindkettőből merítőket „komplex”-ként), azonban ez a komplexitás mégis vitathatatlan. Egyrészt abból a szempontból, hogy mind a klasszikusan a neveltség témakörébe, mind az érett személyiség tárgykörébe tartozó fogalmakat alkalmazza a pedagógus, másrészt ezek a jellemzések bizonyultak a legárnyaltabbaknak. Mindemellett a példákat olvasva először kissé kevésbé kimunkáltaknak, kevésbé koherensnek tűnnek, de ezt csak a felületes szemlélődésig mondhatjuk el róluk. A további elemzések, pl. a különböző jellegű kritériumokat említő pedagógusok skálákon való megítéléseinek klaszteranalízise azt mutatja, hogy a tanuló- észlelés egyéb szempontjaiban is különbségeket azonosíthatunk (ld később).

IV.1.3. A gyermek neveltségének okai a tanárok válaszai alapján

Látható, hogy a legnagyobb gyakorisággal a család színtere szerepel. Ez megfelelt az előzetes hipotézisünknek. A szociokulturális háttér, a családi légkör, az értékközvetítés és a nevelési módszerek altémái szerepelnek itt. A kortárs kapcsolatok mellett megjelenik az iskola is, a pedagógusok szakmai és emberi szerepével, és a pedagógusok, valamint a szülők együttműködésével. Nagyon lényegesnek tartom ez utóbbi momentumot, azonban előfordulása a mintában szinte elenyésző (2,3%). A bizonytalanságok és napjaink sürgető kérdései miatt elengedhetetlennek tartom ennek a területnek az erősítését és a pedagógusok szerepvállalásának nyomatékosítását.

A gyermek neveltségének okai a tanárok szerint



A gyermek neveltségének okaiból való részesedés a különböző nevelési ágensek és szinterek szerint a tanárok válaszai alapján

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid család	192	44,5	44,5	44,5
gyermek megerősítése, függetlenül az ágenstől	49	11,4	11,4	55,9
kortárskapcsolatok	47	10,9	10,9	66,8
média	36	8,4	8,4	75,2
iskola egyéb tényezői	25	5,8	5,8	81,0
társadalom, tágabb környezet, illetve arról alkotott kép	19	4,4	4,4	85,4
tanárok	17	3,9	3,9	89,3
ágens nem derül ki, de lényeges nevelési célok igen	15	3,5	3,5	92,8
tanárok és szülők közös felelőssége	10	2,3	2,3	95,1
tevékenységek	8	1,9	1,9	97,0
kisgyermekkori intézményes nevelés	7	1,6	1,6	98,6
öröklött tényezők szerepe	6	1,4	1,4	100,0
Total	431	100,0	100,0	

IV.1.4. Az ún. „indikátor szituációk” alkalmazása

A konkrét szituációk említésétől azt vártuk, hogy tovább árnyalja a pedagógus nézeteit a neveltséggel kapcsolatban. A következő instrukciót alkalmaztuk:

„Válassza ki azt a tanulót, akit neveltség szempontjából a legpozitívabban/ legnegatívabban értékel!

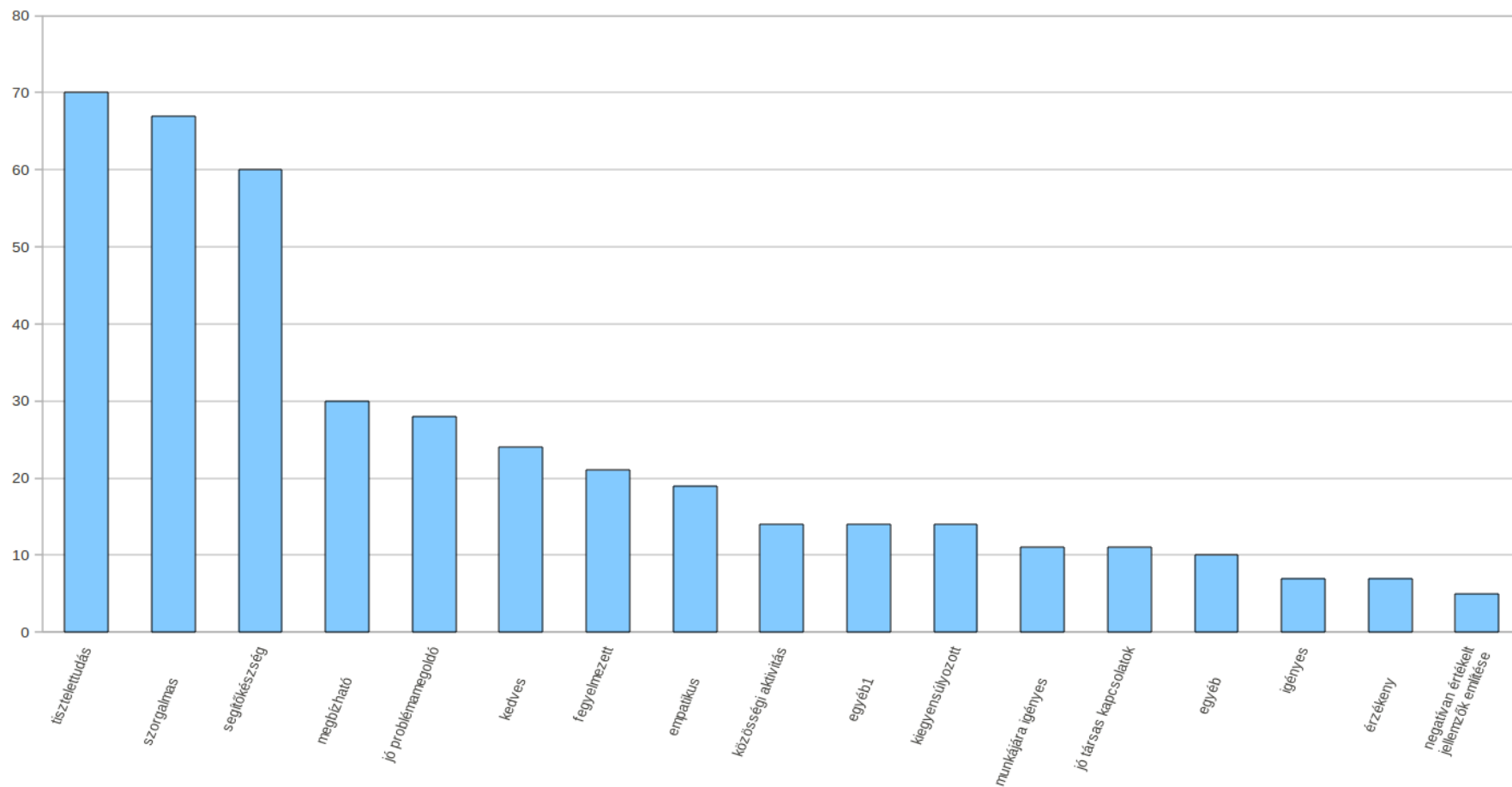
Milyen konkrét szituációban volt tetten érhető a tanuló neveltsége? Elevenítsen fel két olyan esetet, ami Önben a leginkább meghatározó vele és neveltségével kapcsolatban, azaz ami miatt éppen őt tartja a leginkább pozitív példának! Olyan konkrét eseteket válasszon, amelyek a leginkább befolyásolták Önt a tanulóval kapcsolatos attitűdjei kialakulásában! Néhány mondatban fogalmazza meg a szituációt és jellemezze a tanuló viselkedését!”

Az indikátor- szituáció előhívására való felszólítás direkt specifikálásra készlet, azaz „lecsupaszított”, konkrét szituációk felidézését várja. Éppen ezért érdekes az eredmény, ami azt mutatja, hogy még ilyen kifejezett felhívás eredményeképpen sem specifikus, egyedi esetekben gondolkodnak a pedagógusok- vagy legalábbis mintha ezt nehezebb volna előhívni. Természetesen általában is elmondható, hogy könnyebben aktivizálunk sémákat, jól „bejártatott” és a saját hiedelmeinknek megfelelő (éppen ezért nehezen is változtatható) együttjárásokat, sztereotípiákat. (Hamilton- Driscoll- Worth, 2006) És az is természetes, hogy sokszor a sémák segítenek is bennünket az egyszerűbb információkezelésben, a könnyebb eligazodásban (Bartlett, 1932). Mégis egy ilyen kérdés kapcsán- ahol többszörösen is előkerül a megfogalmazásban, hogy kifejezetten egyedi szituációkat, konkrét, körülírt helyzeteket várunk a válaszban- szembeötlő még inkább, hogy mennyivel gyorsabban, vagy magától értetődőbben kerülnek elő általánosítások.

Ez pedig ismételten csak arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók, gyermekek megismerésében, észlelésében még mindig lehetünk, lehetnénk tudatosabbak, és figyelhetnénk kifejezettebben a részletekre.

A megkülönböztető szituációkra vonatkozóan a diagramon a leírt helyzetet (vagy gyermekjellemzést) leginkább „súlyozó”, központi tényező szerepel, ami többnyire egy tulajdonságként kerül megfogalmazásra.

A neveltség szempontjából legpozitívabban értékelt tanulókra vonatkozó indikátor szituációk- a tanárok leírásai alapján



A tanárok időnként **sajátos erkölcsi ítéleteiket** is markánsan megjelenítik a helyzetek leírásában. Érdekes példa erre a következő: „Sokszor segít, ám csak annak, aki mindezt megérdemli, tesz érte.” (54 éves matematika tanár). A fentiek alapján kizárólagosan a segítséget kiérdemlő az, akit érdemes támogatni. Mintha azt közvetítené a gyerekeknek, hogy csak az első látásra „jó”, „könnyen kezelhető” érdemelnek támaszt (Ezek a válaszok akár a normativitási kompetencia kérdésköre felől is elemezhetőek lennének, Perjés- Bodnár, 2006). Még érdekesebb a következő idézet: „Jelezte, hogy az osztálytársa nem megfelelően viselkedik a csoportjukban munka közben.” (42 éves ének tanárnő). Természetesen ezt a helyzetet értékelhetjük úgy is, hogy a konfliktusok békés rendezésében a tanárt hívta segítségül, vagy nevezhetjük árulkodásnak is; azonban mindenképpen elgondolkodtató, hogy amikor kifejezetten pozitív helyzet említését kérjük, akkor egy kétesen értékelhető szituációt említenek. A kétértelműség a negatív szituációk esetében is gyakran megjelenik.

Az általánosítás a konkrét pozitív helyzetek hívása helyett is nagyon gyakori.

„Udvarias, előzékeny. Néha már túlzásba viszi. Kedves hanghordozás, őszinte megnyilatkozás.”

„Feladatait maximálisan odaadással teljesíti. Mindenkihez kedves gyermekekhez felnőttekhez egyaránt.”

Van, amikor ez explicit módon is megjelenik egy válaszban:

„Külön esetet nem is tudnék többet említeni. Általánosságban jellemzők rá a neveltség kritériumai.”

„Mindig megbízható, rendkívül toleráns a társaival.”

„Példaértékű a kapcsolata a szüleivel, testvérével, iskolatársaival, tanáraival...”

„Udvariasan, előzékenyen viselkedik.”

„Lelkes a csapatmunkában.”

IV.1.4.1. Tanári karok szituáció- leírásai

Az alábbi két táblázatban két tanári kar válaszait olvashatjuk a kérdésre vonatkozóan.

Az elsőben a hét osztályt tanító tanár közül 6 tanár ugyanazt a tanulót választotta pozitív példaként, míg a másodikban meglehetősen nagy volt a szóródás a választásban.

Az alábbi két példa is jól szemlélteti, hogy a hasonló tanári választások eredményeképpen (a választás egyezősége ellenére) sincsenek különbségek a helyzetek konkretizálásának tekintetében.

1. tanár	„Több esetben bebizonyította, hogy lelkiismeretes, megbízható. Mindig tisztelettel viselkedik.”	„Megfelelően beszél társaival is. Sokat tesz a közösségért.”
2. tanár	„Mindig tisztelettel, figyelmes.”	
3. tanár	„Sokszor emlegeti szüleit, testvérét. Beszél otthoni szokásairól. Sokat olvas, szüleitől könyvet kap, aminek jobban örül mint más társak. Udvarias, társait segíti, tanul, szorgalmas.”	„Vállalja önmagát- szeretne fogyni, de szeret jókat enni is. Megbízható.”
4. tanár	„Egy dolgozat megírása után teljesen elszontyolodott, mivel nem úgy sikerült, ahogy szeretne volna. Az óra végén azonban már odajött hozzám és megkérdezte mikor javíthat rajta”	„Osztályfőnökének a jobbkeze, mindenkor minden segítséget megad nevelőinek.”
5. tanár	„Mindig kedves, vidám és figyelmes. Kudarc esetén nem csinált tragédiát, komoly munkával próbálta javítani a hibáit.”	„A nehezebb gyakorlatoknál elfogadja, hogy jobbak is vannak. Tudása szerint dolgozik és segít a többieknek.”
6. tanár	„Mindig udvarias (köszönés, kérés).”	„Fegyelmezett, órán aktív, tisztelettel.”

Nem egységes az értékelés az osztályt tanítók között az alábbi táblázatban a neveltség szempontjából pozitív példának választott gyermek személye tekintetében. A kiemelten pozitív kategóriát a 10 pedagógus 7 gyermek között „osztotta meg”.

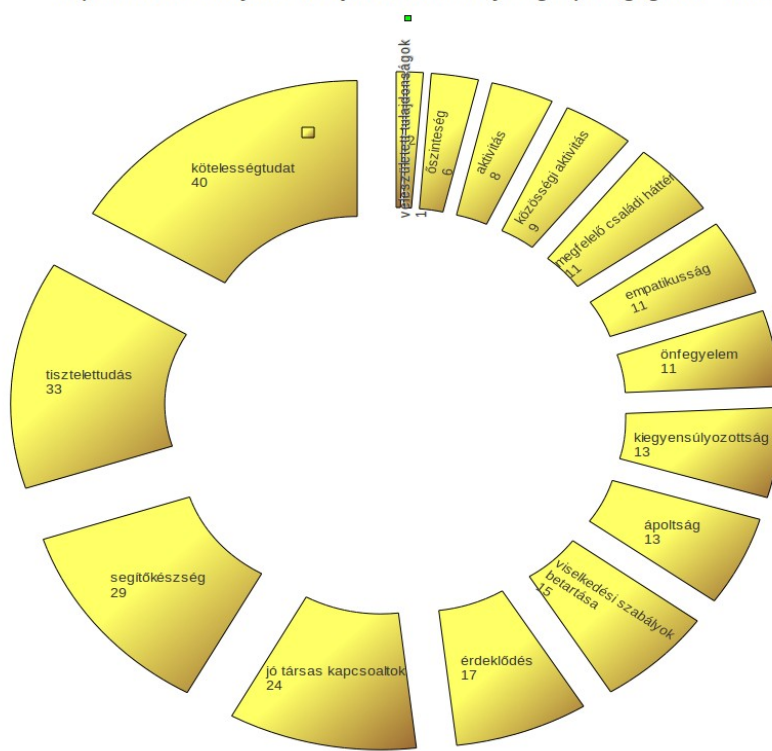
1. tanár	„A gyermeket azért tartom neveltség szempontjából kiemelten pozitívnak, mert társaival, tanáraival szemben előzékeny, segítőkész. A közéletben is aktívan részt vesz.”	„Az órákon a figyelme és a fegyelme, munkához való hozzáállása példaértékű.”
2. tanár	„A gyermek súlyos lisztérzékeny, ennek ellenére mindig vidám, tisztelettel, udvarias, kedves.”	„Még akkor is ugyanilyen a viselkedés, magatartása, ha rossz jegyet kap (pl. elégségest.)”
3. tanár	„Felszerelése, ruházata rendben van.”	„Mindig tisztelettel, segítőkész.”
4. tanár	„Bocsánatot kér, ha valami olyat tesz, mond, amit utána helytelennek talál.”	„Tisztelettel a társaival, felnőttekkel szemben és nem csak az iskolában.”
5. tanár	„A maga módján igyekvő, jóindulatú.”	„Segíti társait szünetekben.”
6. tanár	„Az órákon figyel, aktív, lelkes, mosolygós.”	„Ha bármire megkérem, azt megbízhatóan teljesíti. Pl. felelősi munka.”

7. tanár	„Rendszerető, példás magatartású, rendszeresen tanul. Szorgalmas, aktív, érdeklődő, segítőkész.”	
8. tanár	„tiszteletudó”	„Szorgalmas”
9. tanár	„A kislány társaival való kapcsolata jó, segítőkész, problémamegoldó készsége is megfelelő.”	„Az órákon fegyelmezett magatartás jellemzi és kulturált vitaszellem.”
10. tanár	„Érdeklődő, figyelmes, igyekvő kislány. Nagyon segítőkész, megbízható.”	„Betartja az iskolai szabályokat, jó magaviseletű.”

IV.1.5. A pozitív véleményben közrejátszó okok

Érdemesnek tartottam „visszairányítani” a figyelmi fókusz, és a szituációk előhívása után absztrahálásra szólítani a tanárokat. Ez a kérdés arra vonatkozott, hogy mi az, ami alapján az adott véleményét kialakította a pedagógus. Így a példaként felemlített helyzetek után ismételten el lehetett a konkrét szituációtól távolodni, és bár még mindig a tapasztalatokat idézve, de azok leglényegesebb magjainak megfogalmazását kértem a tanároktól. Ezzel a harmadik lépéssel lehetővé vált, hogy a valódi szituációk felől azok elvonatkoztatott központi elemeit emeljék ki, és így össze lehessen hasonlítani az eredetileg, felsorolásszerűen adott válaszokkal.

A pozitív véleményben közrejátszó véleménymag a pedagógusok szerint



IV.1.6. A pozitívan megítélt gyerekek „kivételes esetei”

A következő jellemzéseket lehetett olvasni a kifejezetten pozitívnak ítélt gyerekek kivételes eseteinél:

- „Az érzelmek vezették (düh), felháborodott valamin.”
- „Elfelejtett egy házi feladatot.”
- „Egyszer feleselt, rendetlenkedett.”
- „Negatív megjegyzést tett egyik osztálytársára.”
- „Kiránduláson elengedte magát.”
- „Imponálni akart másoknak.” Stb.

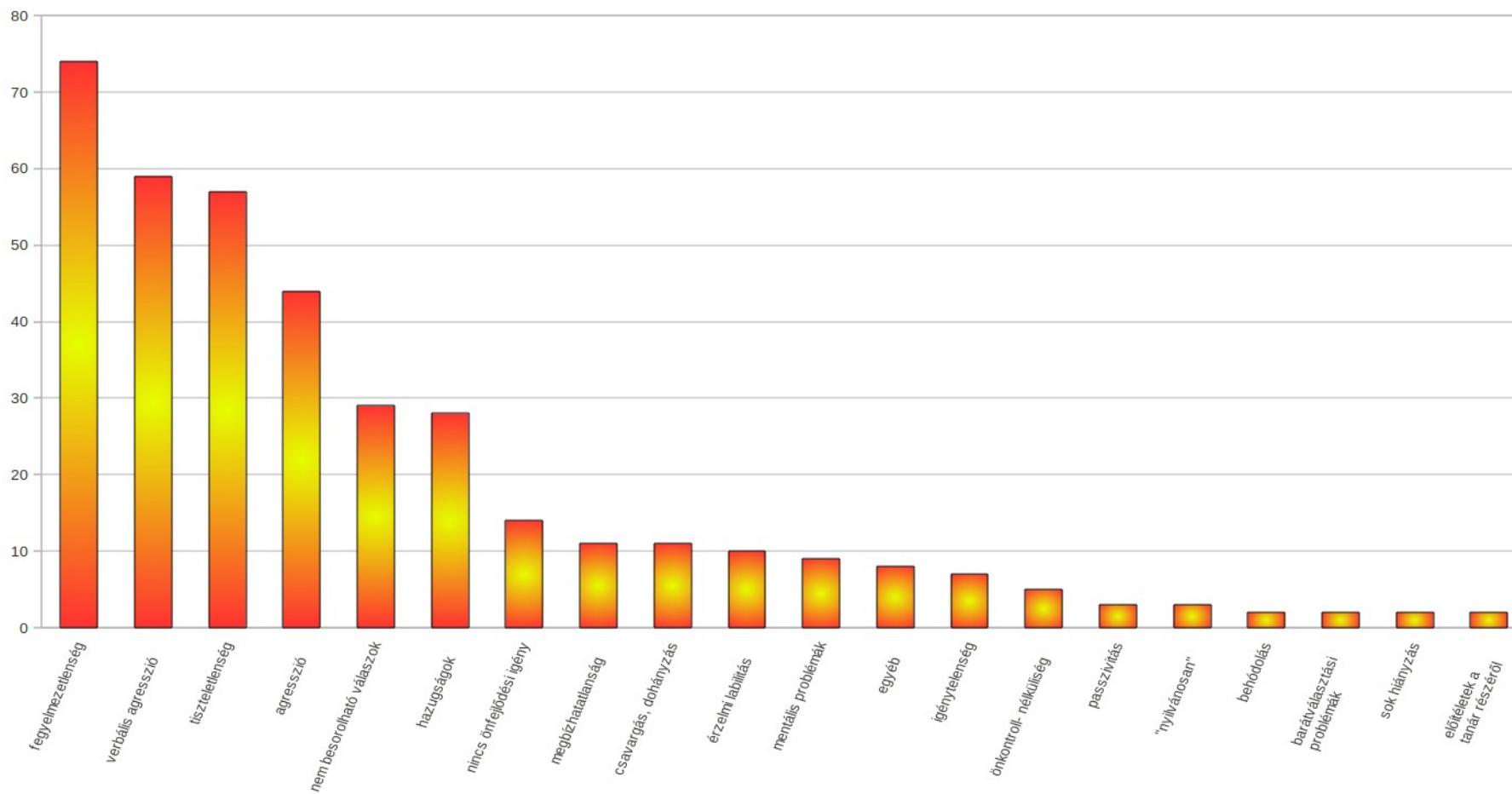
Ezek azért fontos mondatok, mert talán még mélyebben árulkodnak a tanárok neveltségről vallott nézeteiről. De értékelhetjük úgyis ezeket az eseteket, mint a „pozitivitást” megrendítő alkalmakat. Kiragadva a kontextusból nehezen lehet a mondatok mély jelentését azonosítani, viszont belátható, hogy nem túlzottan nehéz ezek szerint a helyzetmegjelölések szerint a tanulónak időnként kilépni a pozitív megítélés keretei közül.

IV.1.7. A negatívan értékelt tanulókkal kapcsolatos megkülönböztető szituációk

A társas ítéletek csak részben függenek az adott helyzet ingereitől, az értelmezést nagyban befolyásolják az értelmező előzetes ismeretei. Lényeges és a neveltségre vonatkozó megítéléseket és azok kialakulását is befolyásolja, hogy információfeldolgozási kapacitásunk korlátozott és hiányozhatnak mind idői tényezők, mind maga a motiváltság, hogy mély és részletes elemzéseket tegyünk.

Mivel a csoporttal kapcsolatos elvárásaink szándékos kontroll nélkül is előugorhatnak, ezért lényeges konkrét helyzet előhívását kérni a pedagógusoktól. Egyébként az aktív előhívással interferálhat a csoport („hasonló neveltségű”) más tagjaira vonatkozó helyzetek felelevenítése (Fiedler és Bless, 2007)

A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulókra vonatkozó indikátor szituációk- ahogyan azt a tanárok látják



Viviane De Landsheere munkáira hivatkozva Szabolcs Éva (Szabolcs, 1981) megjegyzi, hogy a nevelési célrendszerek elemzésekor három szintet lehet megkülönböztetni. Ebből a legfelső szinten a társadalom igényeit megfogalmazó, általános célok állnak. A középső szint egy összekötő kapocs, a taxonómiák célmegfogalmazásaival. A legalsó szinten a tanórához kötődő, annak irányt mutató, legrészletesebb operacionalizált célok találhatók.

A negatívan megítélt gyermekek esetében a megkülönböztető szituációk említésében is a leggyakrabban az órán tapasztalható jellemzők tolultak előtérbe, ami egyfelől természetesnek vehető, másrészt azonban eltér a pozitívan megítélt gyermekek helyzetleírásaitól, ahol gyakrabban találkozhatunk az órán kívüli helyzet megnevezésével.

A nevelés, az intézményi nevelés céljait a pedagógiai programban fogalmazzák meg az iskolák. Ha szigorúan ragaszkodunk egy célorientált értékelési modellhez, akkor a világosan és egyértelműen megfogalmazott, „koherens célrendszer” esetében lehet a személyiségben, viselkedésben stb. bekövetkező változásokat értékelni (Golnhofer, 2003b, 401.). A tanárok az intézményi célok ismerete mellett a vizsgált változókról (jelen esetben neveltség) alkotott nézeteik alapján gondolkodnak, amikor a mindennapok működéséről van szó. Ahhoz igazodnak, az alapján ítélik meg a diákokat. A neveltségi mérések természetesen támpontokat adnak nagyobb közösségekre vonatkozóan, azonban az egyes tanulók esetében benyomásaikra és sajátos fogalomértelmezéseikre támaszkodnak.

Akár a pedagógus sajátos kutatási módszereiként is értelmezhetőek ezek a szituáció- leírások, hiszen azt tükrözik, hogy milyen információkat tartanak fontosnak a neveltség értékelésében. Azonban sokszor nem valid, és nem megbízható adatokként értelmezhetjük ezeket, hiszen a szituációleírásokat olvasva is láthatjuk, hogy gyakran ugyanaz a helyzet pozitív indikátorként, máskor negatívként szerepel (egyazon tanár szöveges értékelései között is lehet ilyet találni). Ez azt jelenti, hogy ugyanazt a szituációt másképpen értelmezi a tanár, ha pozitív, illetve eltérően, ha negatív jellemzőkkel bír számára az adott gyermek neveltsége. (És itt nem a kontextus alapján értelmezhető és jól értelmezhető helyzetekre célzunk, hanem azokra, amelyek bizonytalan értékelést hozhatnak, és a kiértékelés során döntőnek a gyermekről alkotott kép mutatkozik.)

A tanárok attitűdjei érdekesen alakulnak ebben a vonatkozásban. A kritériumoknál több esetben egészen más jellemzőket jelölnek meg, miközben utána a konkrét szituáció- leírásnál esetleg sokkal marginálisabb (vagy elsőre legalábbis annak tűnő) jellemzők alapján „értékelnek”.

A válaszok 32 %-ában említene a pedagógusok a neveltség szélsőségesen negatív eseteinek megkülönböztető jellemzésére olyan helyzeteket, amelyek nem tűnnek a legkirívóbb negatív példának pl. órai felszerelés otthon felejtése, vagy házi feladat el nem készítése.

Mintha úgy működne, hogy van egy szélsőségesen negatív véleményük valakiről, de alapvetően nehezen tudják beazonosítani az okát. A vélemény viszont nem változtatható, így azonban továbbra is fennmarad.

Természetesen szó lehet a válaszok kevésbé jól történő megfogalmazásáról is. Ebből a szempontból érdemes a következő megkülönböztető (?) szituációleírásokat is megnézni (melyeket a „nem besorolható” kategóriába helyeztünk). (A „szituációk” leírásait itt is szó szerint közöljük.)

„viccelt”,
„mosdóba kéredzkedett”,
„izeg- mozog”,
„nehezen viseli a hierarchiát”
„feladata helyett más csinált az órán”,
„megkérdőjelezi a tanár döntését”,
„jogaira hivatkozik”,
„nincs kész a házi és nem mondta”,
„tovább hiányzott, mint beteg volt”,
„nincs felszerelése”,
„rendszeretlenül készül”,
„a szeme sem áll jól”,
„felszólításkor nem tud válaszolni/ oda nem illőt válaszol”,
„nem tud titkot tartani”,
„mindenképpen első akar lenni valamiben”,
„kommunikációs nehézségei vannak”.

IV.1.8. A tanár személyét érintő helyzetek

A kvantitatív kutatások általában az általánosságban megfogalmazható következtetésekre, statisztikai számítások alapján a gyakoriságok megállapítására törekednek, azonban lehetőségünk van arra is, hogy a kvalitatív szemléletet szem előtt tartva a jelenségek mögé nézzünk, ugyanis itt nagyon lényegesek a kis százaléokban megjelent válaszok is. Ezek az egyedi, vagy ritkább esetek mondják talán a legtöbbet nézeteinkről, mert akár azt is

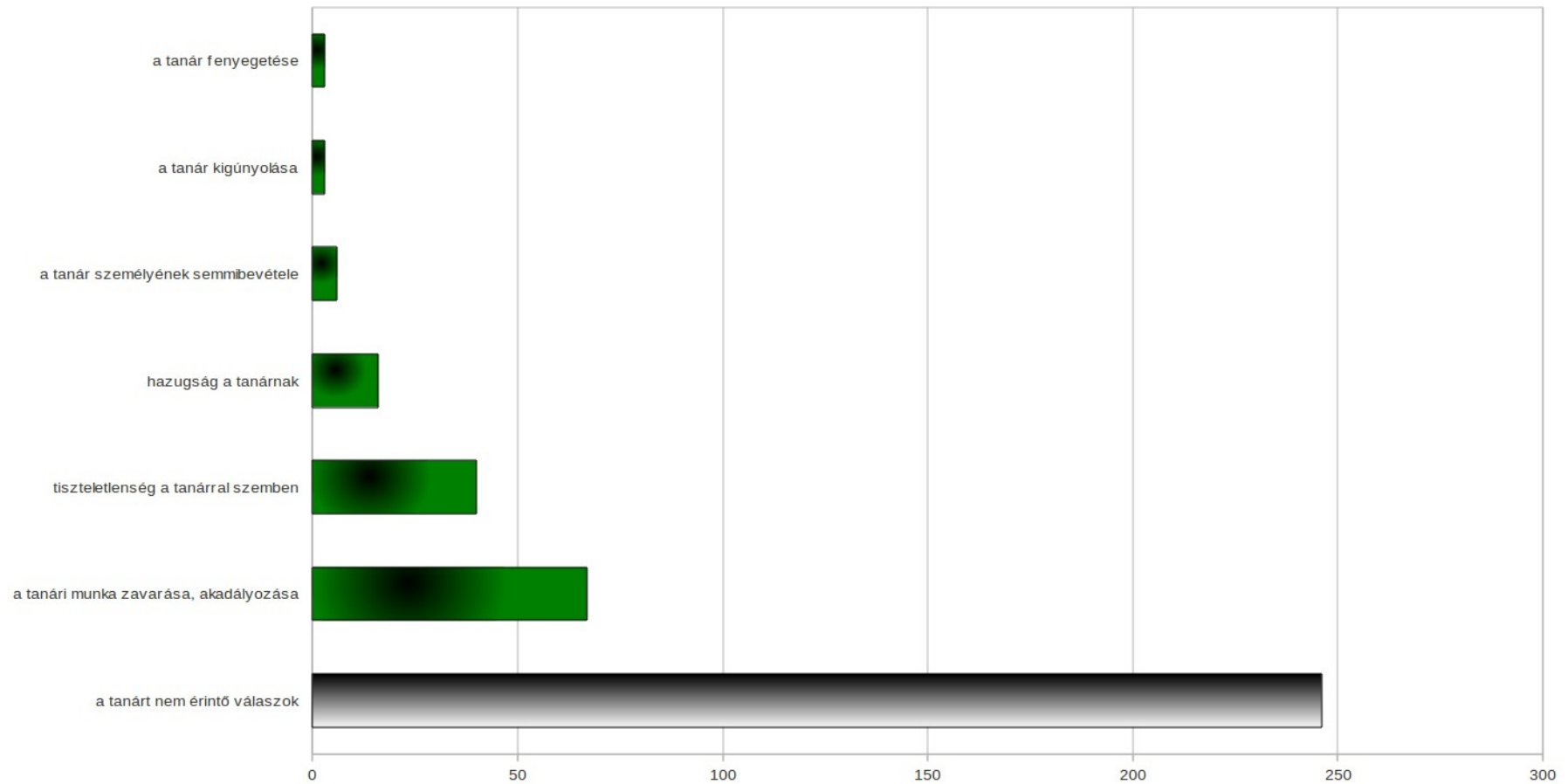
feltételezhetjük, hogy amellet, hogy könnyen aktivizálhatóak voltak, a tanár a leírásuk mellett döntött. Azaz elképzelhető, hogy több hasonló, csak „leíratlan” véleményt is hordoznak a valódi válaszok mögött a pedagógusok.

A tanár személyét érintő szituációk főképpen a negatívan értékelt tanulók esetében jelentkeztek – és óhatatlanul eszünkbe juthat erre vonatkozóan, szinte analógiaként a tanulók „fekete pedagógiája” (Hunyadyné- M. Nádasi- Serfőző, 2006). Mintha itt **a tanárok fekete pedagógiája** kerülne elő, az, ami a legmélyebb nyomot hagyta a tanulókkal kapcsolatban bennük.

A pozitív megkülönböztető helyzetek mutatói között is megtalálhatjuk azokat, melyekben a tanár személye alapvetően érintett. „Minden problémájával hozzám fordul.” , „A tanárt támogatja érzelmileg.” Vagy „Meghívott a táncbemutatójára.” (A tanár személyes vonatkozású helyzeteket a negatívan megítélt szituációknál is említ (lsd. ott).

Nagy gyakorisággal jelennek meg tehát jellemzőkként a pedagógusokat érintő **személyes vonatkozások** a negatív megítélésekben, melyek jelentős szerepet játszanak a gyerekekről alkotott vélemény kialakításában.

A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulókra vonatkozó indikátor szituációkban
a tanári érintettség megjelenése- ahogyan azt a tanárok látják



A negatív szituációknál is megfigyelhető az **általánosítás** és az, hogy nem konkrét helyzeteket említene, hanem itt is generalizált jellemzést adnak: „Bármin meg tud sértődni (felelés, dolgoztatás, fegyelmezés).” „Amikor nem tetszik neki valami, nyilvánosan nyavajog, hisztizik.” „Feladatait hanyagul végzi és ez nem zavarja... Kissé cinikus.”

A következő kategóriákat lehetett alkotni a válaszok alapján:

- Tiszteletlenség a tanárral szemben
- A tanár kigúnyolása
- A tanár fenyegetése
- A tanári munka zavarása
- A tanár személyének semmibevétele
- Hazugság a tanárnak

Van, amikor a konkrét helyzetek helyett is a családi nevelés és a szülők nevelési kérdései kerülnek középpontba. Pl.: „Sajátos szülői felfogással történik a nevelése: hiányzik a rendszeresség, a következetesség, néha mindent szabad (pl. csavargás), máskor túlzott szigorot használ a szülő.” (49 éves fizikatanárnő). Kérdés lehet, hogy minek szól ez a féle távolítás, azaz hogy a konkrét szituáció helyett a családi okokat elemzi a pedagógus.

Mindenképpen átgondolandó azonban, hogy milyen helyzeteket értelmezünk személyre és **személyünknek** szólónak. És felmerül az a kérdés is- amely ismételten messzire vezetne- miszerint vajon abban van- e különbség, hogy egy- egy helyzetben a saját szerepünket hangsúlyozva, a tanuló viselkedésének céltáblájaként értelmezzük magunkat.

IV.1.8.1. A negatív szituációkban a tanárok által azonosított „véleménymagok”

Érdekes egy- egy konkrét választ is megnéznünk, illusztrálандó azt, hogy mennyire nehéz megragadni a negatív vélemény okát (hiszen a kérdőív kérdése a tanulóról való vélemény kialakításának egy- egy kulcsmozzanatára kérdez rá). „A tanulmányaiban időnként nekibuzdulás figyelhető meg, akkor teljesít is, de ez nem tartós.”

A fenti válaszból az is látszik, hogy időnként a személyes érzelmek nagyobb szerepet játszhatnak a tanulóról alkotott kép kialakításában, mint az objektíven valóban negatívnak értékelhető szempontok. Hiszen ezek a- szélsőségesen negatívnak nem nevezhető- helyzetek

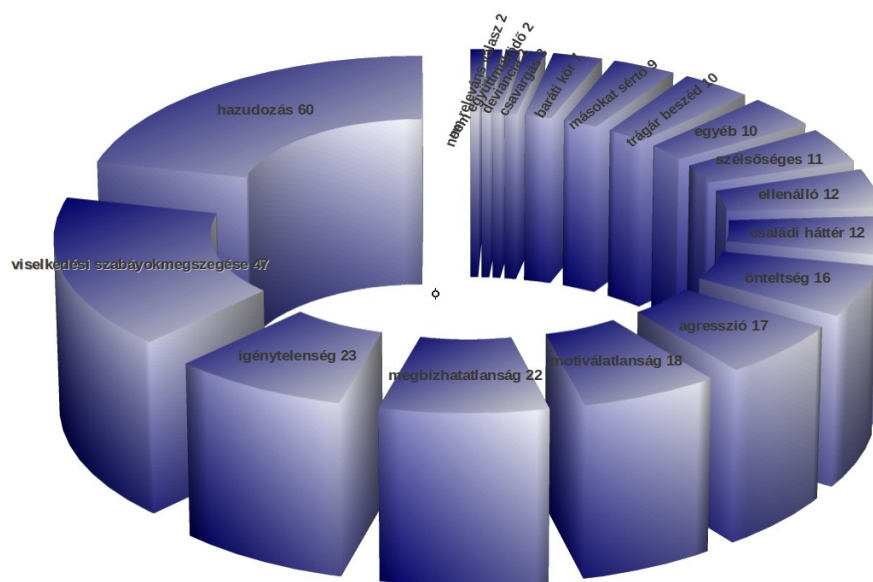
valószínűleg csak a tanár szemében és a tanulóval szembeni attitűdjeivel állnak össze egy olyan képpé, ami alapján az adott tanulót neveltség szempontjából kedvezőtlenül értékeli.

Több, a fentihez hasonló válasz adta a csoportosítás és két válasz- típus kialakításának lehetőségét⁵⁵. A tanári válaszok egy típusa ugyanis többértelmű vagy nehezen értelmezhető, legalábbis abból a szempontból mindenképpen, hogy hogyan értelmezi azt az indikátor szituáció szerepére a pedagógus.

Egy másik válaszcsoportnál pedig maga a válasz tartalmilag nem fedi le a megkülönböztetően negatív feltételt. „Nem mindig vállalja önmagát, tetteit.”

Láthatóan nehéz konkrét helyzetet felidéznie a tanároknak. Meg kell jegyeznünk, hogy valóban nem egyszerű feladat beazonosítani (ha szó szerint vesszük, talán lehetetlen is), hogy miből ered a tanár véleménye, általános megítélése a tanuló neveltségéről, és még valószínűbb, hogy az egyes tanulókkal kapcsolatos negatív attitűdök még inkább meghatározzák az itt adott válaszok konkretizálhatóságát. Mindenképpen jelentős azonban, hogy saját elméleteink elemzésére készítenek ezek a tapasztalatok. Vajon mindig jól értelmezzük az egyes helyzeteket? És ami ennél is fontosabb. Jól reagálunk rájuk?

A negatív véleményben körejátszó véleménymag a pedagógusok szerint



IV.1.8.2. A negatívan megítélt gyerekeknél tapasztalt kivételes esetek

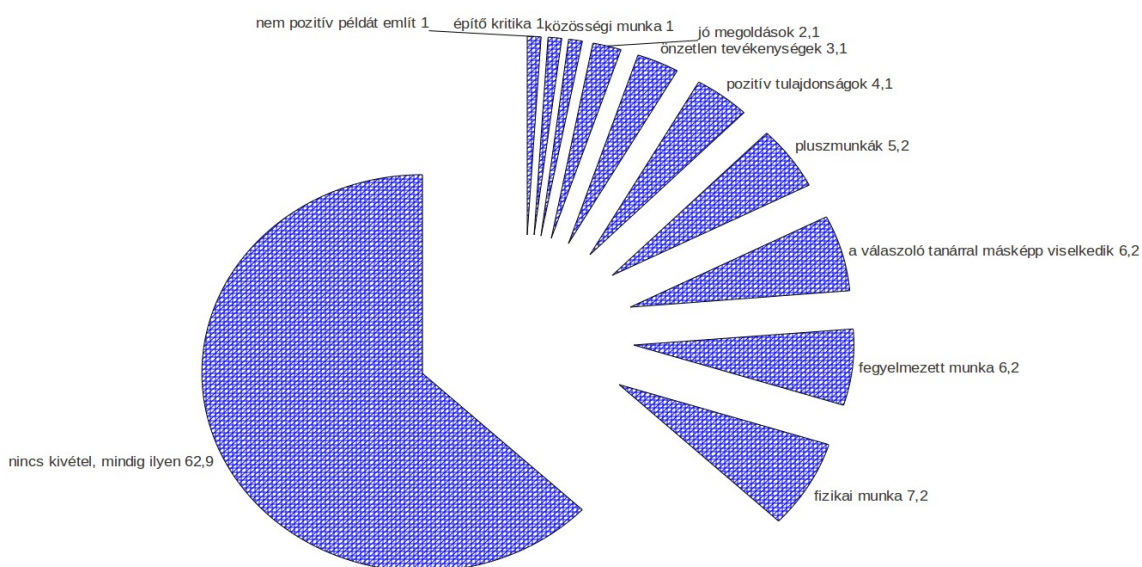
Az alábbi diagram⁵⁶ alapján azt lehet mondani, hogy ha már kialakították a pedagógusok arra vonatkozó benyomásaikat, hogy ki milyen neveltségű, és ez az értékelés szempontjából

⁵⁵ A diagramon a gyakoriságok szerepelnek.

⁵⁶ A digramon az egyes kategóriák százaléakai szerepelnek.

valamilyen széli helyzetet vett föl, akkor könnyen a tanuló olyan jellemzőjévé válhatott a pedagógus szemében, ami „tokosodott”, nehezen változtatható volt. Ez köszönhető annak, hogy csak az elvárásainknak megfelelő, azzal konzisztens információt vesszük észre, ami újból megerősíti az adott tanulóval való véleményünket. Viszont elgondolkodtató, hogy nagyon erőteljesen rögzült is ez, és az észlelés torzítását is maga után vonhatta, mert rendkívül sok esetben számoltak be arról a tanárok, hogy nem észleltek a véleményük „főáramától” eltérő alkalmat, eltérő viselkedést az adott tanulónál. Ami elképzelhetetlennek tűnik, hiszen egy-egy ilyen esemény a maga váratlansága és az addigi ismereteinkhez képesti inkonzisztenciája miatt kiemelkedő és emlékezetes lett volna. Ha azonban kevesebb kognitív erőfeszítést teszünk (akár azért, mert éppen arra van módunk), akkor az inkonzisztens információ előnye is elvesz (Fiedler, Bless, 2007, 126.p.). Ezért is tartjuk fenn sztereotípiáinkat gyakran amellet, hogy találkozunk az annak ellentmondó viselkedéssel, jellemzőkkel.

A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulóknál tapasztalt kivételes esetek a tanári minta beszámolója alapján



A fentieken kívül még az is oka lehet annak, hogy „nem látjuk meg” a változást, mert bár alapjában véve szisztematikusan több személyi attribúcióhoz folyamodunk, mégis vannak kivételek ebben. Mégpedig akkor nyúlunk túlzott mértékben a szituációs tényezőkhöz a viselkedés okának tulajdonításakor, amikor a tapasztalt magatartás nincs összhangban az előzetesen elvárttal, illetve amikor kifejezetten azokra a szituációs tényezőkre figyelünk, amelyek befolyásolták az adott viselkedést (Fincham, Hewstone, 2007, 189.p.).

A negatív információkat egyébként is gyakran úgy kezeljük, hogy „azok mutatják meg igazán, hogy milyen valaki” és általában azt gondoljuk, hogy ezek adnak megbízható jelzéseket a jellemre vonatkozóan.

Az adott jellemzővel kapcsolatban érdemes lehet azon elgondolkodni, hogy figyelünk-e kifejezetten, szinte direkt fókusszal az elvárásainktól eltérő eseményekre. Azaz várunk-e olyan eseményt, ami megcáfolhatná elgondolásainkat. Ha pedig érkezik ilyen, akkor érdemes lenne a körülményeket, a kontextust elemezni, akár magával a diákkal együtt is, és így megtalálni pl. neveltségbeli jellemzőjének az okát, a változás lehetőségeit.

A pedagógusoktól kapott válaszok alapján elmondható, hogy különbözőek azok a szituáció-megfogalmazások, amelyek az adott döntéshez segítették őket. Ez és a változtatás lehetőségéről vallott nézetek, illetve a változásban betöltött kompetenciájukról, hatékonyságukról való hit a neveléshez való viszonyukról is árulkodó, a gyermekképről is sokatmondó.

Mindennek szerepe lehet abban, hogy a későbbiekben mennyire szeretnék differenciálni a neveltség alapján így vagy úgy értékelt gyerekek megismerését, valamint hogy fontosnak látják-e a tevékenységek olyan jellegű szervezését, ami a neveltség szempontjából pozitív irányú változásokat indíthat. Ezen kívül pedig a pedagógus-diák kommunikációt alapjaiban befolyásolja, hogy mit gondolnak a pedagógusok a tanulókról.

IV.1.9. Átlagos (?) helyzetek(?)

Érdemes megnézni egy osztály tanárainak az „átlagos neveltségű” gyermeket jellemző helyzetek leírásait is, hogy lássuk, milyen jellegű szituációkat vélnek a tanárok ebből a szempontból megkülönböztetőnek.

30 éves nő tanár: „Rapszodikus, zárkózott, szeleburdi, de a közösségi munkákban olykor ő a legaktívabb.”

50 éves férfi magyartanár: „Ért a szóból. Többnyire megbízható, de nem túl törekvő, tud köszönni és megköszönni. Amikor úgy érzi nem látják, pajkos is tud lenni (pl. a történelem falitérkép madzagjának összecsomózása).”

38 éves nő némettanár: „Rapszódikus, néha lehet vele dolgozni, néha nem. Időnként tiszteletlen, figyelmetlen, megbízhatatlan.”

59 éves férfi biológia tanár: „Érdeklődő, többnyire rendszeresen tanul.”

30 éves nő technika tanár: „Fegyelmezett magatartás jellemzi, a morális értékek megbecsülése, a személyes problémák helyes megoldása, és időnként szélsőséges érzelmek.”

32 éves nő rajz tanár: „Több gyermeket is lehetne ideírni. Ők azok, akik nevelhetők, de jobban oda kell figyelni, hogy ne legyen probléma vele. Ez is ilyen. A változékonyság jellemző ezekre a gyermekekre. Én már semmin nem lepődök meg.”

IV.1.10.További eredmények

Összességében megfogalmazhatók még a válaszok alapján a következők is:

- Nemcsak a szituációk nem konkrétak, hanem sokszor maguk a megfogalmazások is **nehezen értelmezhetőek**: „a szeme sem áll jól” , „jogaira hivatkozik”, „izeg- mozog”.
- Pozitív leírásokban: „A maga módján igyekvő, jóindulatú.” „Az órákon figyel, aktív, lelkes, mosolygós.” vagy „Problémamegoldó készsége is megfelelő”.
- Vagy előfordul, hogy **megdöbbentően előítéletes** a válasz: „roma”, „túlkoros”.
- A **kivételeknél pedig időnként végletes jellemzők** jelennek meg, mintha csak a nagyon erős kivételeket lehetne megtalálni, észrevenni: „mindig hibátlanul dolgozik”, „kifejezetten empatikus”.

IV.1.11.A különböző jellegű fogalmakat megjelenítő csoportjai

A khi- négyzet próba alapján elmondható, hogy a kritériumok jellegének eloszlása nem különbözik a pályán eltöltött idő alapján megállapított csoportokon belül. Így az erre vonatkozó hipotézisem nem teljesült.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,893 ^a	12	,712
N of Valid Cases	83		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

A szituációk említésében sincs különbség (akár a kritériumok típusát, akár a megítélések szigorúságát vesszük csoportalakító változónak), azaz ugyanazokat a szituációkat emelik ki megkülönböztető helyzetekként mind a hagyományos neveltségi jellemzőket kritériumként megfogalmazók, mind az a pedagóguscsoport, akik a kritériumok között inkább pszichológiai

fogalmat, az érett személyiségre utaló jellemzőket emel ki. Válaszaik gyakorisági sorrendje nagy hasonlóságot mutat a pozitív és a negatív szituációkban egyaránt.

Ezek a szituációk tehát a könnyű azonosítás lehetőségét jelentik a pedagógusok számára, és úgy tűnik, minden pedagógus számára. Azaz egyszerű támpontokként működnek, és könnyen előhívhatóak. Azonban a magyarázatukban, illetve a mögöttes gyermekképpen eltérő csoportok bontakoznak ki a különböző fogalomhasználatok alapján és a szituációk, valamint a „nézetmagok” illeszkedését tekintve.

A „klasszikus” neveltség fogalmakat alkalmazó tanárok válaszaira jellemző:

- Nagyobb gyakorisággal lehet kétértelmű vagy nehezen értelmezhető helyzetleírásokat találni. Azt érezzük a szituációk megfogalmazásai mögött, hogy ezek a pedagógusok tudják és biztosak is abban, hogy jól ítélik meg a gyerekeket (és a korrelációk a tanulói önmegítélések és a tanári megítélések között valóban erősebbek, mint a pszichológiai jellemzőket sorolókénál), azonban a külső szemlélő számára mégsem megfogható a leírások alapján, hogy miért éppen az adott tanulókat választották neveltség szempontjából kiemelkedően pozitívnak vagy negatívnak.
- A fentiek mellett a pedagógus személyes (időnként személyeskedő) megjegyzései is gyakoribbak.
- Az átlagosan értékelt gyerekek jellemzésénél gyakran aszerint járnak el, hogy olyan jellegű kettősségről számolnak be, miszerint a személyiségét „szeleburdinak” változékonnak ítélik, a különböző közösségi aktivitásait, szerepvállalását viszont nagyon pozitívnak.
- A harmadik lépésben, a nézetek magjainak azonosításában a klasszikusan pedagógiai kritériumokat emelik ki. (Ebből a szempontból koherensebbek nézeteik, konzekvensen ragaszkodnak a pedagógiai fogalmakhoz.)
- Nem azonosítják (legalábbis a kérdőívben elutasítóan számolnak be erről) a tulajdonított neveltségtől eltérő viselkedést.

A kritériumoknál **inkább az érett személyiség fogalmait kiemelők**re jellemző:

- A fentebb már említettek szerint: nem térnek el a negatív megkülönböztető szituációkat meghatározó szempontokban, tartalmi vonatkozásokban.

- Azonban a szituáció megfogalmazására jellemző, hogy részletesebbek, több személyes momentumot tartalmaznak leírásaik, kifejezőbbek. Azaz lehet, hogy a kategóriák hasonlóak, viszont a válaszok nyelvi megfogalmazása árnyaltabb (kódolásnál: szavak száma, kapcsolatokra való utalás, melléknevek használata $p < 0,05$).
- A legtöbbször itt neveztek meg olyan eseteket, amikor a pozitívan vagy negatívan értékelt gyermekeknél olyat tapasztaltak, amely eltér attól, ami miatt az adott típusba sorolták (khi- négyzet próba $p < 0,01$
- Az „átlagos neveltségüként” értékelték leírásaiban gyakran fogalmazzák meg az „úton levés” jellemzőit. „Még bizonytalan, de már jó úton halad”, „Viselkedése még nem stabil, de látszik, hogy törekszik a jóra.”

A neveltségi kritériumoknál tehát nagy gyakorisággal voltak jelen az érett személyiségre vonatkozó jellemzők, a véleménymagokban viszont inkább a pedagógiai elvárások kerültek elő. Mintha a fogalmak használata mellett az iskolai keretek definiálnák a döntést, mind ebben, mind a másik csoportban.

A fentiek alapján azonban az érett személyiség fogalmait használóknál mintha fogalmi szempontból kevésbé lennének koherensek nézeteik, azonban egy mögöttes változó, a gyermek megismerésére való törekvés erőteljesebb lenne. Mintha skálákra lebontva pontatlanabbak lennének a megítéléseik, azonban árnyalt, körültekintő benyomás kialakítását céloznák.

IV.1.11.1. Válasz- differenciálódás és árnyalatok

A negatív szituációknál 135 különböző választ adtak, míg kivételekről, tehát pozitív tapasztalatokról a tanulóval kapcsolatban 25 különböző válaszban olvashatunk.

A neveltség szempontjából pozitívan értékelt tanulókra vonatkozó szituációk 94 különböző válaszban jelentkeztek és 8 esetben számoltak be arról a tanárok, hogy azokhoz képest eltérést tapasztaltak.

Elmondhatjuk tehát, hogy árnyaltabbak a negatív „esetészlelések”, mint a pozitívak, valamint azt is, hogy kifejezetten a konkrét, kivételes helyzetekre irányuló kérdések esetében is gyakran az általánosítást választjuk és nem tudunk elvonatkoztatni korábbi megítéléseinktől (miközben nehezen elképzelhető, hogy nem fordult elő valamilyen kivétel).

A neveltség szempontjából pozitívan megítélt tanulók esetében még kevésbé találunk a kivételes helyzetekre említést, amelynek okairól a tanulók különböző csoportjainak elemzésekor lesz még szó, mindenesetre elmondhatjuk, hogy nem minden esetben azért, mert a tanuló valóban olyan pozitív jellemzőkkel bír, hogy képtelenség kivételes esetet találni. (A tanulók egy része bevallottan ügyesen alakítja a róla kialakuló képet.)

IV.2. A neveltségi megítélések

Ahogy a módszereknél már jeleztem, ítéletalkotási heurisztikák aktivizálódhattak a megítélések esetében Ez azt jelenti, hogy a racionalitás és a gazdaságosság között valamilyen kompromisszumot szeretnénk általában kötni a kognitív információfeldolgozás során. Vagy ahogy Fiedler és Bless megfogalmazták: „olyan kognitív eszköz (ti. a heurisztika) , amely képessé teszi a társas lényt, hogy tapasztalati szabályok alapján hozzon ítéleteket, amelyek kevés erőfeszítést igényelnek, de az esetek többségében érvényes eredményre vezetnek. A gazdaságosság ára azonban az, hogy bizonyos feltételek között ítéleteinket szisztematikus torzítás jellemzi.” (Fiedler, Bless, 2007, 127.p.).

Érvényes statisztikai információ híján is hajlamosak vagyunk különböző jellemzők mentén ítéleteket hozni (Tversky, Kahneman, 1974, Hámosi, 2003). Ez a „rendelkezésre állási” heurisztika. Az elmélet eredeti változatának finomított variációja azt mondja, hogy az ítéletek a felidézés könnyűsége szerint torzíthatnak (Fiedler, Bless, 2007). Kisebb erőfeszítésbe kerül néhány példát felidézni, mint sokat, éppen ezért ha általános ítéletet hozunk, akkor ott kedvezőtlenebb megítéléseket, becsléseket teszünk (mert több példa alapján szeretnénk véleményt mondani, de nehéz előkeresni a gyors megítéléshez annyi esetet). Ez nagyon hasonlít a természetes helyzetben történő ítéletekre, amikor becslések alapján gondolkodunk a gyerekek különböző jellemzőiről.

IV.2.1. A tanári megítélések szigorúságának hasonlósága különböző osztályokban

Adódik a kérdés, hogy vajon a megítélések „szigorúsága” a tanárban lévő változó vagy az osztályok is befolyásoló szerepet töltenek be ebben. Azaz mennyire hasonlóan ítél meg két osztályt ugyanaz a pedagógus, megítéléseinek átlaga mennyire tér el egymástól. Amennyiben az osztályok közötti különbség szignifikáns, úgy még inkább valószínűsíthető, hogy a neveltség egyes jellemzőinek értelmezése keretek között, azaz bizonyos referenciacsoportban értendő, és más vonatkoztatási feltételek mellett eltérő „szigorúságot” eredményez.

Három iskolánál azzal a helyzettel találkoztam, hogy a két párhuzamos osztályban ugyanazok a tanárok tanítottak.

Feltételezésem igazolódott, miszerint a tanárok eltérő megítélési kritériummal dolgoznak a különböző osztályokban. Az egymintás t- próbák szignifikáns különbségeket mutattak a tanárok egyik, illetve másik osztályban adott neveltségi megítéléseinek átlagai között.

Szignifikáns korrelációt találtam az ugyanazon tanárok két osztályban adott megítélései között, ami azt jelenti, hogy a különböző neveltségi megítélések egymáshoz viszonyított szigorúsága megegyezik. Amit az egyik osztályban „szigorúbban”, alacsonyabb ponttal értékelték, azt a másikban is úgy értékelik.

Két osztálynak az idevágó adatait itt közlöm, a harmadik a mellékletben olvasható.

Két osztályt tanító tanári kar tanárainak neveltségi megítéléseinek átlaga C iskolában					
		Átlag	N	Std. Deviation	Std. Error Átlag
Pair 1	c1	2,5032	25	,40543	,08109
	c1a	2,6505	25	,38283	,07657
Pair 2	c2	2,4884	25	,65323	,13065
	c2a	2,7853	25	,46803	,09361
Pair 3	c3	2,4084	25	,42195	,08439
	c3a	2,5832	25	,42810	,08562
Pair 4	c4	2,9011	25	,48484	,09697
	c4a	3,2126	25	,53598	,10720
Pair 5	c5	2,9158	25	,63631	,12726
	c5a	2,7368	25	,53068	,10614

**Két osztályt tanító tanári kar tanárainak neveltségi megítéléseinek átlaga
H iskolában**

		Átlag	N	Std. Deviation	Std. Error Átlag
Pair 1	h1	2,2160	25	,44715	,08943
	h1a	2,4817	25	,51708	,10342
Pair 2	h2	2,1540	25	,35264	,07053
	h2a	2,8233	25	,52157	,10431
Pair 3	h3	2,5500	25	,59634	,11927
	h3a	3,1450	25	,75300	,15060
Pair 4	h4	2,2840	25	,23923	,04785
	h4a	2,7367	25	,41523	,08305
Pair 5	h5	2,3160	25	,45614	,09123
	h5a	2,8517	25	,59804	,11961

Egymintás t- próba									
két osztályt tanító tanári kar tanárainak neveltségi megítélései között									
C iskolában									
					95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Átlag	Std. Deviation	Std. Error Átlag	Lower	Upper			
Pair 1	c1 - c1a	-,14737	,27008	,05402	-,25885	-,03588	-2,728	24	,012
Pair 2	c2 - c2a	-,29684	,35886	,07177	-,44497	-,14871	-4,136	24	,000
Pair 3	c3 - c3a	-,17474	,28413	,05683	-,29202	-,05745	-3,075	24	,005
Pair 4	c4 - c4a	-,31158	,38163	,07633	-,46911	-,15405	-4,082	24	,000
Pair 5	c5 - c5a	,17895	,19751	,03950	,09742	,26048	4,530	24	,000

Egymintás t- próba									
két osztályt tanító tanári kar tanárainak neveltségi megítélései között									
H iskolában									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Átlag	Std. Deviation	Std. Error Átlag	Lower	Upper			
Pair 1	h1 - h1a	-,26567	,28235	,05647	-,38222	-,14912	-4,704	24	,000
Pair 2	h2 - h2a	-,66933	,22389	,04478	-,76175	-,57692	-14,948	24	,000
Pair 3	h3 - h3a	-,59500	,31549	,06310	-,72523	-,46477	-9,430	24	,000
Pair 4	h4 - h4a	-,45267	,29969	,05994	-,57637	-,32896	-7,552	24	,000
Pair 5	h5 - h5a	-,53567	,32033	,06407	-,66789	-,40344	-8,361	24	,000

Ugyanazon tanár két osztályban adott neveltségi megítéléseinek korrelációi C iskolában				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	c1 & c1a	25	,767	,000
Pair 2	c2 & c2a	25	,845	,000
Pair 3	c3 & c3a	25	,777	,000
Pair 4	c4 & c4a	25	,725	,000
Pair 5	c5 & c5a	25	,959	,000

Ugyanazon tanár két osztályban adott neveltségi megítéléseinek korrelációi H iskolában				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	h1 & h1a	25	,838	,000
Pair 2	h2 & h2a	25	,941	,000
Pair 3	h3 & h3a	25	,916	,000
Pair 4	h4 & h4a	25	,704	,000
Pair 5	h5 & h5a	25	,849	,000

IV.2.2. A neveltségi jellemzők megítéléseinek faktoranalízise

Mindenképpen érdemes megnéznünk és elemeznünk a különböző, tanárok által adott, neveltséggel kapcsolatos megítéléseket. Még pedig azért, hogy lássuk, hogyan „épülnek fel” ezek a jellemzők, milyen faktorokat lehet találni mögöttük. Ez az adatok mélyebb elemzését is lehetővé teszi és a különböző tanári csoportok által adott megítélések faktoranalíziseinek kapcsán különbségek és hasonlóságok megragadására is sor kerülhet.

Az alábbi kommunalitási táblázatban láthatjuk, hogy igen nagy mértékben magyarázzák a faktorok az egyes változók hatását az összefüggésrendszerben.

Communalities		
	Initial	Extraction
Szabadidős tevékenységekben való részvétel	1,000	,714
Művelődési igény	1,000	,878
Tanulási vágy	1,000	,944
Egészségvédő magatartás	1,000	,927
Testedzés szükséglete	1,000	,863
Egészséges táplálkozás	1,000	,899
Ápoltság igénye	1,000	,704
A környezet esztétikájának óvása	1,000	,864
Esztétikai élmények befogadásának igénye	1,000	,818
Segítségnyújtás társaknak	1,000	,843
Segítségnyújtás felnőtteknek	1,000	,809
Empatikus érzelmek	1,000	,697
Hagyománytisztelet	1,000	,854
Aktivitás az ünnepeken	1,000	,819
A természet védelme	1,000	,886
Fegyelmezettség	1,000	,826
Jó kapcsolat tanárokkal	1,000	,782
Kitartó szellemi munka	1,000	,912
Fizikai munka megbecsülése	1,000	,867
Közéletimunka	1,000	,823
Morális értékek becslése	1,000	,839
Személyes problémák megoldása	1,000	,845
Személyes problémák feldolgozása	1,000	,842
Nem deviáns viselkedésű	1,000	,944
Kiegyensúlyozottság	1,000	,927
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

A számítások után három mesterséges változó sajátértéke magasabb 1-nél, tehát ezeket értelmezhetjük faktoroknak.⁵⁷

⁵⁷ A teljes táblázatot lásd. a mellékletben.

(Fontos megjegyezni, hogy ez a teljes mintára vonatkozó faktoranalízis eredménye, azonban érdekes eredményeket hozott a különböző jellegű kritériumok alapján meghatározott pedagóguscsoportok értékeléseinek faktoranalízise is, amelyeket szintén bemutatok.)

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15,991	63,963	63,963	15,991	63,963	63,963
2	3,891	15,564	79,527	3,891	15,564	79,527
3	1,240	4,962	84,488	1,240	4,962	84,488
...						
25	-8,421E-17	-3,368E-16	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

A teljes összefüggésrendszer magyarázatában az első faktorra eső százalékos arány 63,96%, a másodikra 15,56. A három faktor 84,48%- át magyarázza a varianciának.

Az alábbi táblázatban a különböző faktorok faktorsúlyait láthatjuk.

Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
Szabadidős tevékenységekben való részvétel	,795	-,258	-,122
Művelődési igény	,835	-,129	-,405
Tanulási vágy	,693	,602	-,317
Egészségvédő magatartás	,925	-,264	,052
Testedzés szükséglete	,850	-,364	,089
Egészséges táplálkozás	,870	-,334	,175
Ápoltság igénye	,727	,387	,161
A környezet esztétikájának óvása	,894	-,240	,079
Esztelenybefogigény	,883	-,196	,006
Segítségnyújtás társaknak	,753	,509	,133
Felnottekneksegitseg	,680	,543	,226
Empatikus érzelmek	,757	-,325	,131
Hagyománytisztelet	,866	-,316	-,068
Aktivitás az ünnepeken	,792	-,224	-,376
A természet védelme	,865	-,348	,132
Fegyelmezettség	,700	,564	-,133
Jó kapcsolat tanárokkal	,663	,573	,114
Kitartó szellemi munka	,731	,541	-,290
Fizikai munka megbecsülése	,834	-,387	,144
Közéleti munka	,825	-,285	-,246
Morális értékek becslése	,873	-,274	-,049
Személyes problémák megoldása	,738	,356	,416
Személyes problémák feldolgozása	,728	,386	,405
Nem deviáns viselkedésű	-,693	-,602	,317
Nem szélsőséges érzelmi	-,925	,264	-,052
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
a. 3 components extracted.			

A faktorsúlyok és tartalmak alapján a következő faktorokat lehetett megállapítani:

1. Szinte mindegyik változót magas faktorsúllyal szerepeltet az első komponens. Két változó van, amely erős negatív előjellel jelenik meg a faktorban: a deviánság és a szélsőséges érzelmek (nem) tulajdonítása. Valószínűsíthetően mindkettő a megfogalmazásánál és tartalmánál fogva nagyon kifejezett a többi változóhoz képest. Az előbbi a megjelenő viselkedés oldaláról az utóbbi pedig az érzelmek oldaláról jelent „szembetűnő” szélsőséget. Mivel nagyon sok a magas faktorsúllyal bíró változó és ezek különböző belső igényekre és aktivitásokra vonatkoznak (művelődési igény, egészségvédő magatartás, esztétikai igények befogadása, hagyománytisztelet, a morális értékek becslése vagy a közéleti munka), nehéz volt a faktor nevét kitalálni. Végül a **„Befogadás és aktivitás”** mellett döntöttem, mert a változók faktorsúlyai alapján nem is a változók konkrét tartalma látszik igazán lényegesnek, hanem az ehhez a tartalomhoz mutatott viszony (ami szintén szerepel megfogalmazásokban, így nem önkényes a faktor névadása sem).

2. A második faktor az **„Együttműködés a tanulásban”** lett. Ebben legnagyobb faktorsúllyal a tanulási vágy szerepel, de a jó kapcsolat a tanárokkal, vagy a társaknak való segítségadás, a fegyelmezettség és kitartó szellemi munka is ide tartozik. A viselkedéses jellegű változókkal (pl. azzal, hogy mennyire „konvencionális” a viselkedés, vagy milyen a különböző munkákban mutatott aktivitás), magas negatív előjelű faktorsúlyokat találtam.

3. A harmadik faktorban a problémák megoldása és feldolgozása szerepel magasabb faktorsúllyal, a faktor elnevezése a **„Problémamegoldás”** lett.

Nézzük meg a különböző kritériumokat alkalmazó tanárok megítéléseinek faktoranalízisét is. A terjedelmi lehetőségek miatt a mellékletben helyeztem el a teljes táblázatot, itt a fő faktorokat lehet látni.

„Klasszikus” neveltségi- jellemzőket alkalmazók

Total Variance Explained ^a						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16,634	66,537	66,537	16,634	66,537	66,537
2	4,520	18,082	84,619	4,520	18,082	84,619

Total Variance Explained ^a						
3	1,364	5,454	90,073	1,364	5,454	90,073
...						

„Érett személyiség” jellemzőit alkalmazók

Total Variance Explained ^a						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15,175	60,700	60,700	15,175	60,700	60,700
2	5,423	21,690	82,390	5,423	21,690	82,390
3	,947	3,788	86,178			
4	,846	3,383	89,561			
...						

Mindkét fogalmi tárból merítők

Total Variance Explained ^a						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16,318	65,271	65,271	16,318	65,271	65,271
2	3,858	15,432	80,703	3,858	15,432	80,703
3	1,813	7,251	87,954	1,813	7,251	87,954
4	1,110	4,441	92,395	1,110	4,441	92,395
7	...					

A klasszikus neveltségi fogalmakat alkalmazóknál a faktoranalízis elemzése után a két faktort **„Aktivitás”**-ként, és **„Kapcsolat”** –ként neveztem el.

Az érett személyiség fogalmait alkalmazóknál a neveltségi megítélések faktorsúlyai alapján (lsd. Mellékletben) a **„Feladatmegoldás”** és **„Egészségesség”** elnevezést kapták a faktorok.

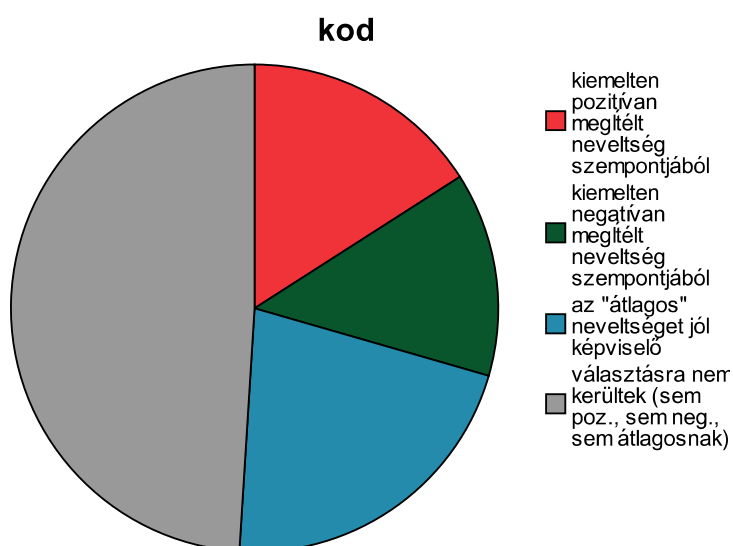
A harmadik csoportban, a neveltség és az érett személyiség fogalmait egyaránt alkalmazókban láthatóan a mögöttes faktorok is árnyaltabban jelennek meg. Négyet lehetett azonosítani, ezeket a faktorsúlyok elemzése után a következőképpen neveztem el: „Egészség”, „Tanulás”, „Problémamegoldás” és „Munka”.

A tanárok megítéléseiben tehát különböző mögöttes faktorok azonosíthatóak, mind a faktorok számát, mind tartalmát tekintve. A tanulói jellemzők elemzése

IV.2.2.1. A neveltség szempontjából különböző alcsoportokba választott tanulók jellemzői

Felmerül a kérdés, hogy mely változók azok, amelyek szerint a különböző csoportokba került gyerekek eltérnek. Az alábbi táblázatban a nem és a neveltség szerinti különböző csoportokat láthatjuk.

A tanárok választásai alapján a különböző csoportokba került tanulók megoszlása



A teljes mintából 51%-ot választottak be összességében a pedagógusok valamelyik csoportba. A többiek szinte egyenlően oszlottak meg a három kritériumcsoport között.

A tanárok választásai alapján a különböző csoportokba került tanulók megoszlása					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kiemelten pozitívan megítélt neveltség szempontjából	40	15,9	15,9	15,9
	kiemelten negatívan megítélt neveltség szempontjából	34	13,5	13,5	29,5
	az "átlagos" neveltséget jól képviselő	54	21,5	21,5	51,0
	választásra nem kerültek (sem poz., sem neg., sem átlagosnak)	123	49,0	49,0	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

A tanárok által választott neveltségi típus és a szociometriai kritérium

Előzetes hipotézisem az volt, hogy a szociometriai választások esetében a bizalmi és a tulajdonság kritériumaiban a választottság arányai el fognak térni, mégpedig úgy, hogy a negatívan megítélt gyerekek kevesebb választást kapnak.

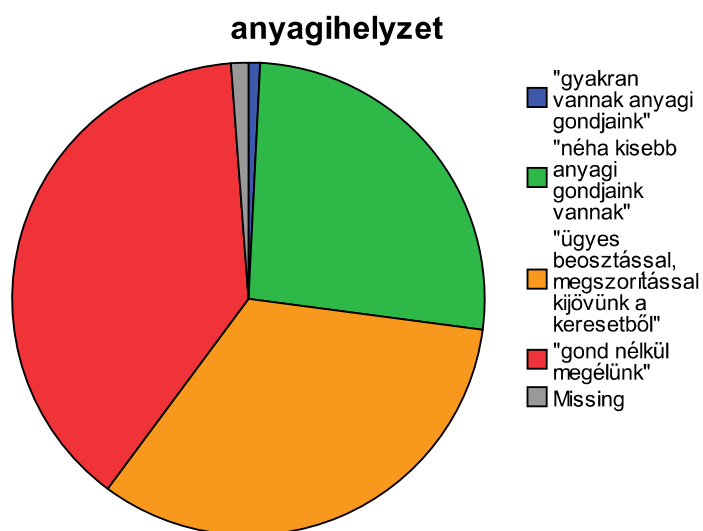
Azonban egyik szociometriai kritériumban sem mutatott szignifikáns eltérést a khi- négyzet próba (a részletes keresztátlókat a többi mutatóra vonatkozóan és a szignifikanciaszinteket a mellékletben olvashatjuk.)

Pearson Chi-Square Bizalmi kritérium	Értéke: 11,137 ^a	Szabadság foka. 12	Szig.: ,517
Pearson Chi-Square Tulajdonság- kritérium	14,803 ^a	12	,252

A szociometriai kritériumok közül eggyel sem mutatott tehát szignifikáns kapcsolatot az, hogy a neveltség szempontjából pozitívan vagy negatívan ítélték meg egy tanulót a tanárok. Ez azt mutatja, hogy a gyerekek választásaiban ez nem meghatározó változó (vagy legalábbis, amit a tanárok gondolnak a neveltség alatt), hiszen a különböző pozíciók megoszlása a csoportokban nem tért el lényegesen.

Anyagi helyzet és neveltség

A tanulói minta anyagi helyzetének jellemzői- a tanulók válaszai alapján



A diagram szemléletesen kifejezi, hogy milyen megoszlásban lehet a tanulók anyagi helyzetének tanulók által megítélt megoszlását tapasztalni a mintában. 1% alatti tanuló számol be arról, hogy gyakran vannak anyagi gondjaik, a kisebb anyagi problémákat 26,3% vállalja fel. 38,6% jelzi, hogy semmilyen nehézség nem adódik anyagi helyzetükből.

A khi- négyzet próba alapján az anyagi helyzetben sem mutatkozik eltérés a különböző neveltségi csoportokba került gyermekek között. Azaz a tanulók által adott válaszok alapján azt lehet mondani, hogy a családjuk gazdasági helyzetével nincs összefüggésben, hogy milyen neveltségűnek ítélik őket tanáraik.

Az anyagi helyzet és a „neveltségi csoport” keresztábrája⁵⁸

Count

		kod			Total
		1,00	2,00	3,00	
anyagihelyzet	Gyakori gondok	0	1	1	2
	Kisebb anyagi gondok	15	7	9	31
	Beosztással	12	10	23	45
	Gond nélkül	13	14	20	47
Total		40	32	53	125

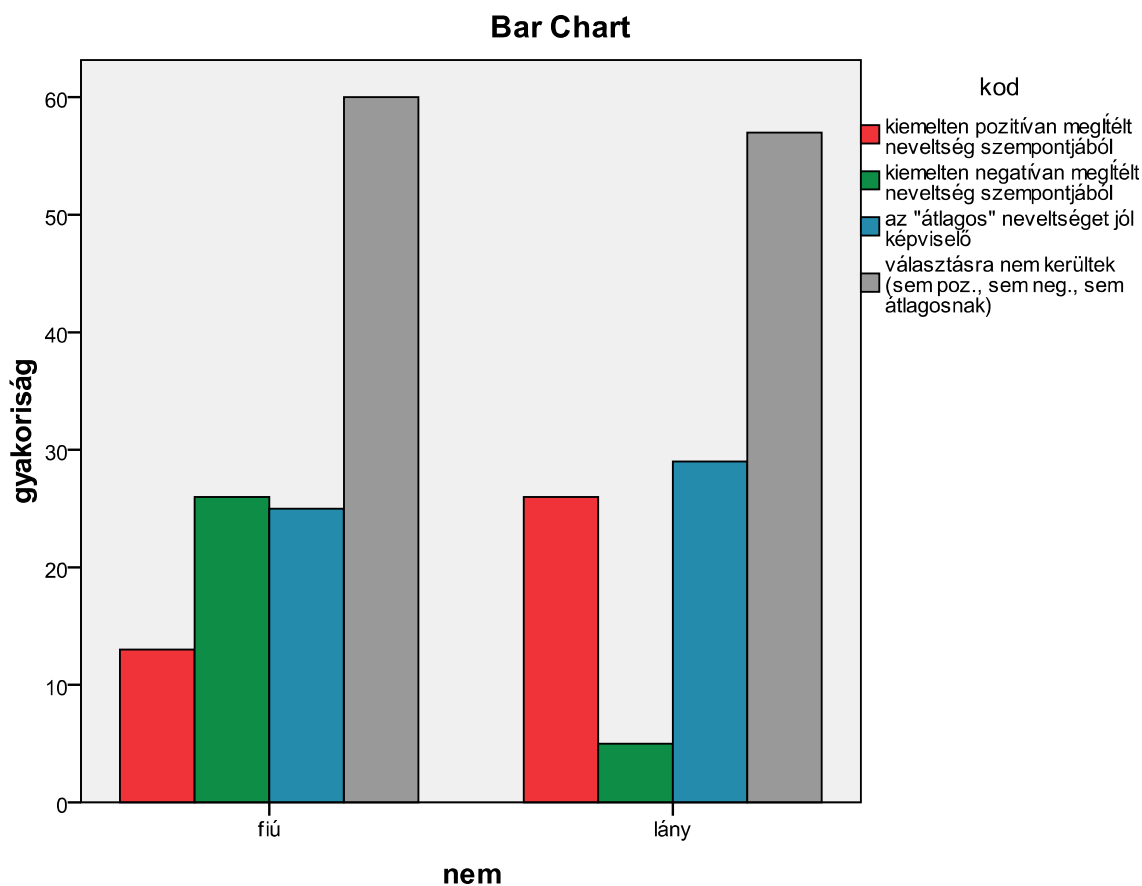
A tanulók neme és a tanárok általi megítélés típusa szerinti keresztábrája

Tanulói nem * neveltségi csoport

						Total
		kiemelten pozitívan megítélt neveltség szempontjából	kiemelten negatívan megítélt neveltség szempontjából	az "átlagos" neveltséget jól képviselő	választásra nem kerültek (sem poz., sem neg., sem átlagosnak)	
nem	fiú	13	26	25	60	124
	lány	26	5	29	57	117
Total		39	31	54	117	241

⁵⁸ 1: pozitívan megítéltek csoportja, 2: negatívan megítéltek csoportja, 3: neveltség szempontjából átlagosnak jelöltek csoportja

A tanulók nemi aránya a tanári neveltségi választásokban



Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,745 ^a	3	,000
N of Valid Cases	241		

A kereszttábla alapján számított khi- négyzet- próba szerint szignifikáns az eltérés, azaz elmondható, hogy különböznek a nemek eloszlása szempontjából a csoportok. A fiúk közül arányaiban többen kerültek be a kiemelten negatívan megítéltek közé, a lányok közül pedig többen a pozitívan megítéltek csoportjába.

Mindeközben a különböző skálák között elvértve lehet találni olyat, amelyben összességében a fiúkat és a lányokat különbözőnek találnák a tanárok. (Tehát kifejezetten arra vonatkozóan vannak nemi preferenciáik, hogy a leginkább pozitívnak vagy a leginkább negatívnak kit

gondolnak.) A deviáns viselkedésre ($p < 0,01$, $p < 0,01$ és $p < 0,05$) a szélsőséges érzelmekre, és a fegyelmezettségre jellemző, hogy szignifikáns eltérést mutatnak a fiúk és a lányok átlagai, tehát a tanárok megítélései szerint ezekben különbözik a két csoport.

Érdeemes megnézni ennek fényében azt, hogy maguk a tanulók mit gondolnak saját magukról. A fiúk és a lányok önmegítélései három skálán mutatnak különbségeket. A fiúk szignifikánsan alacsonyabb átlagot tulajdonítottak maguknak abban, hogy mennyire érznek együtt tragikus helyzetben lévőekkel, mennyire vigyáznak más értékeire, és mennyire igényesek önmagukra (mind $p < 0,01$ szignifikanciaszint mellett). A tanárok róluk adott megítéléseivel kapcsolatban pedig azt gondolják, hogy csak abban van szignifikáns különbség, hogy mennyire szeretnek dolgozni (,003 szignifikanciaszint mellett).

(A részletes táblázatok a mellékletben találhatók.)

IV.2.2.2. A jólneveltségre vonatkozó önmegítélések és más jellemzőkkel való kapcsolataik

Azokban a kérdésekben sem találtunk szignifikáns eltéréseket a két nem által megjelölt skálaértékek alapján, amelyek arról szólnak, hogy mennyire érzi magát jólneveltnek. Ezen felül abban sincs különbség, hogy mit gondolnak arról, hogy mennyire elégedettek velük szüleik és tanáraik.

	nem	N	Átlag	Std. Deviation	Std. Error Átlag
erzedmagadjolnevelt	fiú	123	5,4634	1,33240	,12014
	lány	117	5,5043	1,21502	,11233
szuleidelegedettek	fiú	124	5,2177	1,29766	,11653
	lány	117	5,2137	1,16581	,10778
tanarokelegedettek	fiú	124	4,6613	1,33061	,11949
	lány	117	4,9573	1,13254	,10470

Az, hogy **mennyire érzi magát** jólneveltnek egy tanuló, a különböző pszichológiai immunvátozók közül az optimizmussal (,129*), az öntisztelettel (,128*) és az impulzuskontrollal (,169*) mutat nem túl erős, de szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációt.

Korrelációs számításokat végeztem azzal kapcsolatban is, hogy vajon a gyerekek **önmagukra** vonatkozó megítélése jólneveltségük tekintetében együtt jár- e **a tanárok róluk**

adott, skálákon való megítélésével. Úgy tűnik, néhány skála esetében találhatunk szignifikáns együttjárást. Ezek a következők: egészséges táplálkozás (,184**, $p < 0,01$), a környezet esztétikájának óvása (,145*, $p < 0,05$), esztétikai élmények befogadása (,140*, $p < 0,05$), természetvédelem (,143*, $p < 0,05$).

A tanulók megismerése és a szociális észlelés jelenségeinek korábbi fejtegetései kapcsán természetesen merül fel a kérdés, hogy a tanárok megítélései a tanulók neveltségére vonatkozóan mennyiben korrelálnak a tanulók **jegyeivel**. Előzetes hipotézisem az volt, hogy lesz néhány tantárgy, amelynél lesz kapcsolat (szignifikáns, erős korrelációt jósoltam), de azt gondoltam, hogy a legtöbb tantárgy kapcsán gyenge, nem szignifikáns összefüggéseket találunk.

Ehhez képest magas korrelációt lehet tapasztalni tulajdonképpen minden tantárgy esetében (helyenként megdöbbenően magasakat). Azt lehet mondani, hogy a tanárok által bármely skálán való megítélés korrelál a jegyekkel.

Erre a korrelációs táblából néhány sort közlünk példaként.

		nyelvtan	irodalom	történelem	idegennyelv	matematika
Ápoltság igénye	Pearson Correlation	,408**	,438**	,669**	,390**	,428**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
A környezet esztétikájának óvása	Pearson Correlation	,421**	,451**	,594**	,410**	,404**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
Esztelmenybefogigeny	Pearson Correlation	,430**	,462**	,633**	,410**	,386**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
Segítségnyújtás társaknak	Pearson Correlation	,453**	,474**	,615**	,409**	,422**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
Felnottekneksegitseg	Pearson Correlation	,430**	,455**	,607**	,396**	,377**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

		nyelvtan	irodalom	törtenelem	idegennyelv	matematika
	N	248	248	248	248	248
Empatikus érzelmek	Pearson Correlation	,382**	,390**	,491**	,356**	,333**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248

		nyelvtan	irodalom	törtenelem	idegennyelv	matek
Hagyománytisztelt	Pearson Correlation	,399**	,425**	,563**	,414**	,406**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
Aktivitás az ünnepeken	Pearson Correlation	,371**	,462**	,542**	,398**	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
A természet védelme	Pearson Correlation	,378**	,378**	,533**	,415**	,394**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
Fegyelméletesség	Pearson Correlation	,429**	,377**	,623**	,371**	,363**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
Deviansviselkedés	Pearson Correlation	-,258**	-,222**	-,529**	-,245**	-,281**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

		informatika	természeti meret	ének	rajz	technika
Jó kapcsolat tanárokkal	Pearson Correlation	,346**	,716**	,676**	,552**	,592**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
szelso	Pearson Correlation	-,135*	-,370**	-,361**	-,249**	-,410**
	Sig. (2-tailed)	,033	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
szemelyesprobmego	Pearson Correlation	,188**	,632**	,540**	,403**	,532**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248
szemelyesprobfeldolg	Pearson Correlation	,216**	,644**	,544**	,427**	,552**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000

		informatika	természetis meret	enek	rajz	technika
	N	248	248	248	248	248

Mindenképpen elgondolkodtató, hogy ilyen erős összefüggéseket találunk a neveltségi megítélések és a jegyek között, a személyészlelés és a tanulói megismerés kérdéseit hangsúlyozza.

IV.2.3. A neveltség szempontjából különbözőnek gondolt gyerekek jellemzői

Varianciaanalízissel megnéztük a neveltség szempontjából különbözőeknek választott gyerekeknek az egyes tanári jellemzők észlelésében adott pontszámait.

Azt mondhatjuk, hogy az egyes csoportokba tartozó gyerekek különbözőnek észlelik azt, hogy mennyire szigorúak velük a tanárok ($,000$, $p<0,01$) és mennyire mondhatnak véleményt ($,001$, $p<0,01$).

Azonban abban érdekes módon nincs különbség, hogy mennyire érzik magukat jólneveltnek.

A jólneveltség érzésének átlagai a különböző tanulói csoportokban

erzedmagadjolnevelt

	N	Átlag	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Átlag		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1,00	40	5,6750	,97106	,15354	5,3644	5,9856	3,00	7,00
2,00	33	5,0909	1,42223	,24758	4,5866	5,5952	2,00	7,00
3,00	54	5,2222	1,44935	,19723	4,8266	5,6178	1,00	7,00
4,00	122	5,6803	1,19411	,10811	5,4663	5,8944	3,00	7,00
Total	249	5,5020	1,27040	,08051	5,3434	5,6606	1,00	7,00

A jólneveltség érzésének varianciaanalízise a különböző tanulói csoportokban

erzedmagadjolnevelt

	Sum of Squares	df	Átlag Square	F	Sig.
Between Groups	14,881	3	4,960	3,153	,026
Within Groups	385,368	245	1,573		
Total	400,249	248			

Érdekes eredményeket hozott annak elemzése, hogy vajon a szülők és a tanárok mennyire elégedettek a tanulók szerint velük. A gyerekek által adott válaszok átlagait tekintve szignifikáns különbségeket találunk a varianciaanalízis során. Mindenképpen figyelemfelkeltő az átlagok vizsgálata során, hogy a legkevésbé az „átlagos neveltségűnek” említett gyerekek gondolják azt, hogy a szülők elégedettek lennének velük, míg a tanárok oldaláról nézve a „negatív példaként” választott gyerekek adták a legalacsonyabb átlagot (azaz ők gondolják a legkevésbé, hogy a tanárok elégedettek lennének velük).

		N	Átlag	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
szuleidelegedettek	1,00	40	5,8000	,88289	,13960	3,00	7,00
	2,00	33	5,2121	1,55639	,27093	2,00	7,00
	3,00	54	4,8889	1,36902	,18630	1,00	7,00
	4,00	123	5,1870	1,08151	,09752	3,00	7,00
	Total	250	5,2240	1,21810	,07704	1,00	7,00
tanarokelegedettek	1,00	40	5,6250	1,05460	,16675	2,00	7,00
	2,00	33	4,3636	1,59723	,27804	1,00	7,00
	3,00	54	4,5741	1,28271	,17456	1,00	7,00
	4,00	123	4,7317	1,03285	,09313	3,00	7,00
	Total	250	4,7920	1,23403	,07805	1,00	7,00

Varianciaanalízis a szülői és tanári elégedettség feltételezett mértékéről a különböző tanulói csoportok

között

		Sum of Squares	df	Átlag Square	F	Sig.
szuleidelegedettek	Between Groups	19,508	3	6,503	4,571	,004
	Within Groups	349,948	246	1,423		
	Total	369,456	249			
tanarokelegedettek	Between Groups	36,823	3	12,274	8,819	,000
	Within Groups	342,361	246	1,392		
	Total	379,184	249			

A különböző tanulói csoportokba tartozó gyerekek különböznek abban, hogy mit mondanak arról, mennyire nyomasztják őket az iskolai feladatok (,000). A neveltség szempontjából negatívan értékelt gyerekek számolnak be erről magasabb átlaggal. A többi, pszichoszomatikus jellemzőben nincs különbség.

IV.2.4. Pszichológiai immunkompetencia

Nagyon tanulságos a pszichológiai immunkompetencia faktoraiban mutatott különbségek elemzése. (A mellékletben megtalálható az átlagok táblázata és a különböző tanulói csoportok átlagainak varianciaanalízise.)

Minden PIK- faktorban magasabb értéket értek el a neveltség szempontjából pozitív csoportba választott tanulók. A különbségek jelentősek. A négy meghatározott tanulói csoport varianciaanalízise szignifikáns eltérést mutatott az átlagok tekintetében a **forrásmonitorozás (,002), a forrásmobilizálás (,000), az ingerlékenység kontroll (,001) és a növekedésérzés (,001), kontrollképesség (,008), (tehát $p < 0,01$) öntisztelet (,016) és szinkronképesség (,013) (azaz $p < 0,05$) vonatkozásában.** Fontos látnunk, hogy a négy csoport varianciaanalízisének szignifikáns eltérései mellett valóban minden faktorban nagy eltérések vannak a két „széli” csoport esetében. El lehet mondani, hogy egészen eltérő PIK jellemzőkkel bír egyik, illetve másik csoport.

Nehéz kérdés azonban, hogy mennyire határozzák meg ezek a faktorok a tanárok neveltség-észlelését. Azaz mennyiben függ attól a tanárok által így vagy úgy értékelt neveltség, hogy milyen pszichológiai immunitásbeli jellemzőkkel rendelkeznek a tanulók. Valószínűsíthető azonban egy szoros összefüggés, főképpen a kifejezetten pozitívan, illetve negatívan értékelt gyerekek tekintetében, ahol a viselkedést, és egyéb jegyeket is erősen meghatározzák a PIK-

kel mért tételek. A négy csoportot szignifikánsan megkülönböztető faktorok mentén ez még hangsúlyosabban kijelenthető.

(Az egyes neveltségi jellemzők megítélése és a PIK faktorai között számos erős korrelációt is találunk. Az ezt mutató táblázatot a mellékletben megtekinthetjük.)

A fenti eredmények tekintetében azonban komoly okunk van feltételezni, hogy valami mélyebb, közös mögöttes változó van a két jellemző (PIK és tanárok által észlelt neveltség) mögött és azt is feltételezni lehet (így akár egy további vizsgálatnak lehet újabb hipotézise), hogy ha megpróbáljuk ezeket a faktorokat erősíteni, támogatni, akkor ezzel az észlelt (és esetlegesen tényleges) neveltséget is pozitívan tudnánk befolyásolni.

A tanári megítélések és a tanulók önmagukra vonatkozó megítélései nem túl magas (bár ez az elemszám miatt is lehetséges), de szignifikáns korrelációkat mutatnak ($p < 0,05$).

Egyes neveltségi jellemzők varianciaanalízise

Az egyes skálák varianciaanalízise a különböző tanulói csoportokban azt mutatja, hogy szignifikánsan különbözőek abban, hogy mit mondanak magukról: tanulnak-e ($p < 0,01$); milyen a kapcsolatuk a tanárokkal ($p < 0,01$) és mennyire veszik figyelembe a higiénés szokásokat ($p < 0,01$). A többi skálán szignifikáns eltérés a varianciaanalízis szerint nincs a csoportok átlagai között.

IV.2.5. Szülői és tanári vélemények tanulói megítélése

Arra vonatkozóan, hogy a tanulók mit gondolnak szüleik és a tanáraik róluk való véleményéről, úgy tűnik, inkább a narratívák szintjén van különbség és ott fogalmaznak meg markánsabb eltéréseket a tanulók⁵⁹. A megítélésekre vonatkozóan csak a művészetek iránti érdeklődésükkel és a tanulással kapcsolatban gondolják azt, hogy eltérés van a két csoport között, mégpedig olyan irányban, hogy a tanárok pozitívabbnak gondolják a tanulók ebbéli attitűdjeit.⁶⁰

⁵⁹ A szülőknek is megkapták a skálákat (szülői levél), melyeket önkéntesen küldhettek vissza. (Válaszborítékot mellékelünk, anonimitást kértünk, és azt, hogy a megfelelő kódot- amelyeket a gyermekeknél is alkalmaztunk- vezessék rá a kérdőívre). 26 %- a érkezett vissza a kérdőíveknek. Minden skálával kapcsolatban elmondható, hogy korreláltak a tanárok által adott megítélésekkel ($p < 0,05$), azonban ezek elemzése most nem része az értékezésnek.

⁶⁰ Az egyes változóknál sz- szel kezdődik a szülői, t- vel a tanári megítélés elnevezése az azonos skálák azonosításához.

A tanulók által a szülőknek, illetve a tanároknak tulajdonított megítéléseinek átlaga					
		Átlag	N	Std. Deviation	Std. Error Átlag
Pair 1	tszegeszseg	3,1098	246	,83797	,05343
	szszegeszseg	3,1179	246	,76554	,04881
Pair 2	szsztanulasszeret	2,3577	246	,96578	,06158
	tsztanulasszeret	2,5122	246	,97198	,06197
Pair 3	tszsegitszeret	3,3496	246	,77706	,04954
	szszsegitszeret	3,3537	246	,75114	,04789
Pair 4	szszdolgozniszeret	2,8943	246	,91529	,05836
	tszszdolgozniszeret	2,9309	246	,96007	,06121
Pair 5	tszsfegyelmezett	3,0569	246	,88802	,05662
	szszsfegyelmezett	3,0772	246	,88878	,05667
Pair 6	szszkörnyovas	3,2980	245	,76622	,04895
	tszszkörnyovas	3,3265	245	,76789	,04906
Pair 7	tszszmuveszetekerd	2,6179	246	1,09560	,06985
	szszszmuveszetekerd	2,4390	246	1,08154	,06896

Még a tanulás kedvelése kapcsán tapasztalhatunk nagyobb különbséget a két csoport között. Itt is a tanárok sejtenek- a tanulók szerint- pozitívabb irányultságot a tanulásra vonatkozóan, a két csoport megítélései közötti különbség az egymintás t-próba alapján szignifikáns ($p < 0,01$).

Egymintás t- próba a tanulók által a szülőknek, illetve a tanároknak tulajdonított megítélések között									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Átlag	Std. Deviation	Std. Error Átlag	Lower	Upper			
Pair 1	tszegeszseg - szszegeszseg	-,00813	,70562	,04499	-,09674	,08048	-,181	245	,857
Pair 2	szsztanulasszeret - tsztanulasszeret	-,15447	,90831	,05791	-,26854	-,04040	-2,667	245	,008
Pair 3	tszsegitszeret - szszsegitszeret	-,00407	,60944	,03886	-,08060	,07247	-,105	245	,917
Pair 4	szszdolgozniszeret - tszdoglozniszeret	-,03659	,82973	,05290	-,14079	,06761	-,692	245	,490
Pair 5	tszfeigyelmezett - szszfeigyelmezett	-,02033	,85452	,05448	-,12764	,08699	-,373	245	,709
Pair 6	szszkörnyovas - tszkörnyovas	-,02857	,64909	,04147	-,11025	,05311	-,689	244	,491
Pair 7	tszmuveszetekerd - szszmuveszetekerd	,17886	,78280	,04991	,08056	,27717	3,584	245	,000

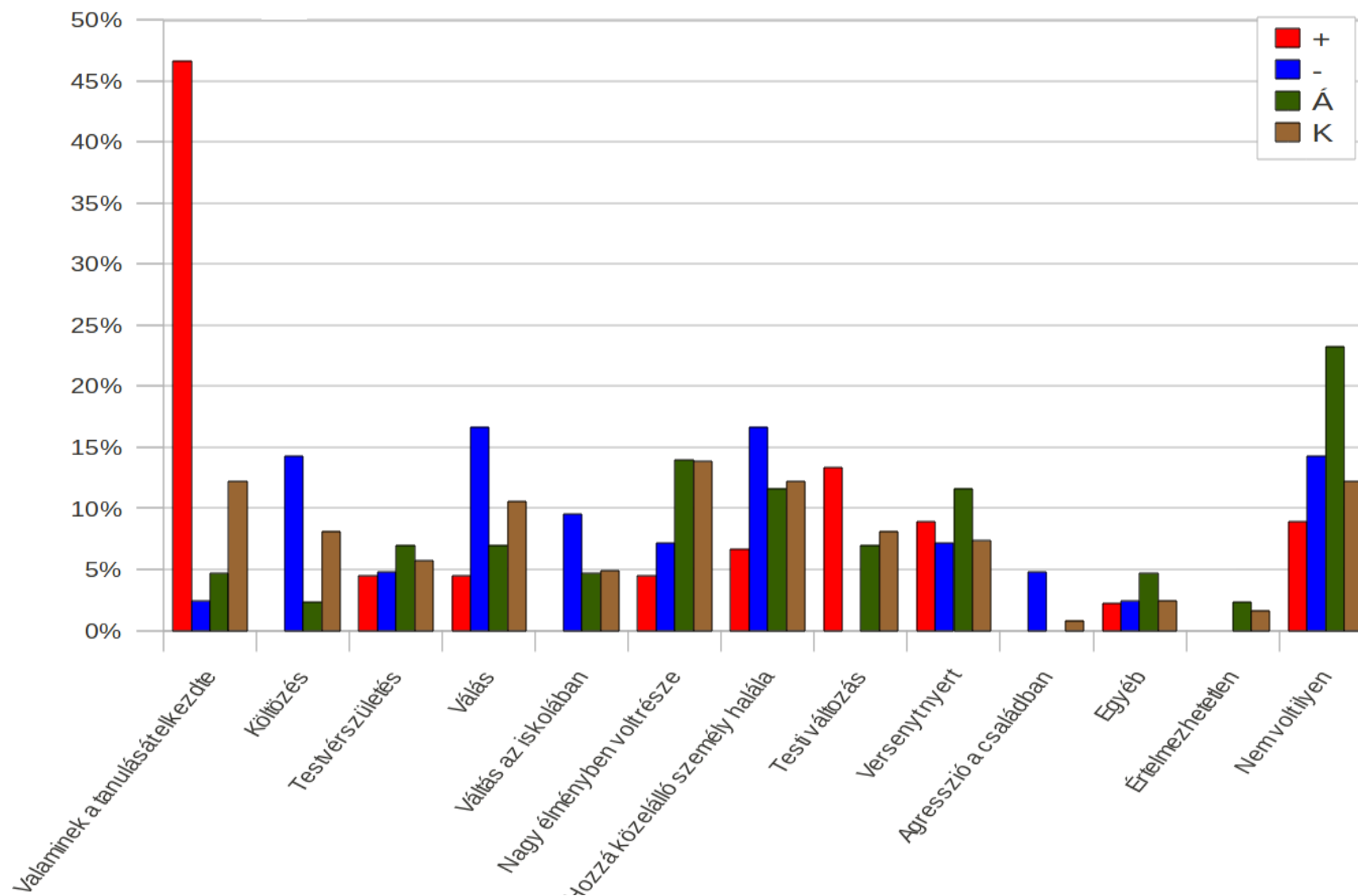
IV.2.6. A jelentős változások észlelése és összefüggései a neveltséggel

Napjainkra különösen érvényes lett az, hogy egyre gyorsabban kell új helyzetekkel, szituációkkal megbirkóznunk. Felkészülésünk a változások kezelésére azonban egyre nehezebb. A családban nem mindig kapnak a gyermekek támaszt, erősítést erre, miközben a változások mindig egyfajta labilisabb állapotot, ennél fogva a viselkedést is befolyásoló helyzetet jelentenek. Azt gondolom, hogy az iskolában a nevelési feladatok részeként kellene, hogy jelentkezzen az egyensúly megteremtésének, illetve a változások észlelésének, értékelésének támogatása. Azt tapasztaltuk, hogy a gyermekeknek van is igényük ezekről beszélni, ha olyan csoportokban tehetik ezt meg, amelyben jól érzik magukat. (A feldolgozás és a módszerek mindenképpen indirekt technikákat igényelnek, azonban ezek bemutatása már meghaladja a dolgozat kereteit (Busi, 2009/a,b)

A neveltséggel kapcsolatban is fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy a gyerekek milyen változásokat tartanak jelentősnek (egyáltalán miket azonosítanak változásként) és hogy van-e különbség a neveltség szempontjából valamiképpen megítélt gyerekek válaszai között.

A következő oszlopdiagramon ezeket az eredményeket láthatjuk.

Milyen meghatározó változás történt az életedben?



Látható, hogy a pozitívan megítélt gyerekek a leggyakrabban olyan változást említene, ami valamilyen tanulás megkezdését jelentette.

Több válasz arra irányul, hogy a serdülőkor hozott valamilyen változást. Érdekes, és szinte zavarbaejtő, ahogy ezt megragadják, és a testi változás hatásairól írnak:

„Amióta elkezdtem fejlődni, szégyenlősebb vagyok.”

„Kezdem nőiesnek érezni magam, kívül is és belül is fejlődök.”

A válaszok között a halállal kapcsolatos reflexiók is megtalálhatók. S míg a legtöbb rokon, általában nagyszülő halála kapcsán történt változásról számol be, találunk „a barát” halálát említők is („A legjobb barátom meghalt.”) és a saját halállal kapcsolatos gondolatok is megjelennek.

„Egy párszor már meg haltam volna. De élek.”

„Megnőttem. És nemsokára meghalok.”

A költözések következményeinek említéséről is olvashatunk „Azt, hogy sok barátot vesztettem költözések során.”.

Kis gyakorisággal, de megjelennek olyan események, cselekedetek is, amelyek, alapvetően nem változások, de láthatóan olyan erős kérdésként, problémaként jelentek meg, hogy a tanuló „mint legfontosabb változás” ír róluk. Pl. „Apám verte anyámat.”

A különböző csoportok által adott választásokat összehasonlítva látható, hogy a neveltség szempontjából kedvezőtlenül megítélt gyerekek számos veszteségről számolnak be, nagyobb gyakorisággal, mint a többi csoportba került tanuló.

IV.2.7. A jólneveltség jellemzői a tanulói minta szerint

Mielőtt a metaforákkal történő feltárás elemzésébe kezdenénk, érdemes néhány konkrét választ is megnéznünk.

Számos pejoratív megfogalmazást olvashatunk a leírások között:

„Játsza a fejét; nyalizós; udvarias; kedves”

„Egésznap tanul; 4-est, 5-öst szerez; amit mondanak neki megteszi; segít; mindenkinek benyalizza magát”

Van, aki a hátrányait sorolja a jólneveltségnek:

„Soha nem csinálhat semmit. Nem mehet diszkóba stb. haza jön az iskolából tanulnia kell. Elmehet focizni.”

És érdekes, árnyalt jellemzések is szerepelnek a válaszokban:

„Nem mutatja ki nyíltan, ha valakivel vagy valamivel nincs megelégedve. Nem szól vissza a nála idősebbeknek s nem avatkozik bele más dolgába.”

„Elkészíti a háziját. Jó jegyeket kap. Nem esik jól neki a rossz jegy.”

A metaforákkal történő megközelítés indirektebb módszere természetesen még gazdagabb jelentéseket hoz felszínre.

IV.2.8. Metaforaelemzés

A metaforákat azért kértem három területre vonatkozóan, hogy minél többet lehessen gyűjteni a forrásfogalmak azonosításához, nagyobb legyen a merítés lehetősége. Mivel a céloom a különböző területekről érkező metaforákkal kapcsolatban ugyanaz (ti. a forrásfogalmak megtalálása) volt, ezért a magyarázatok és a metaforák külső elemzését a terület- specifikus elemzés mellett megtettem egyben is.

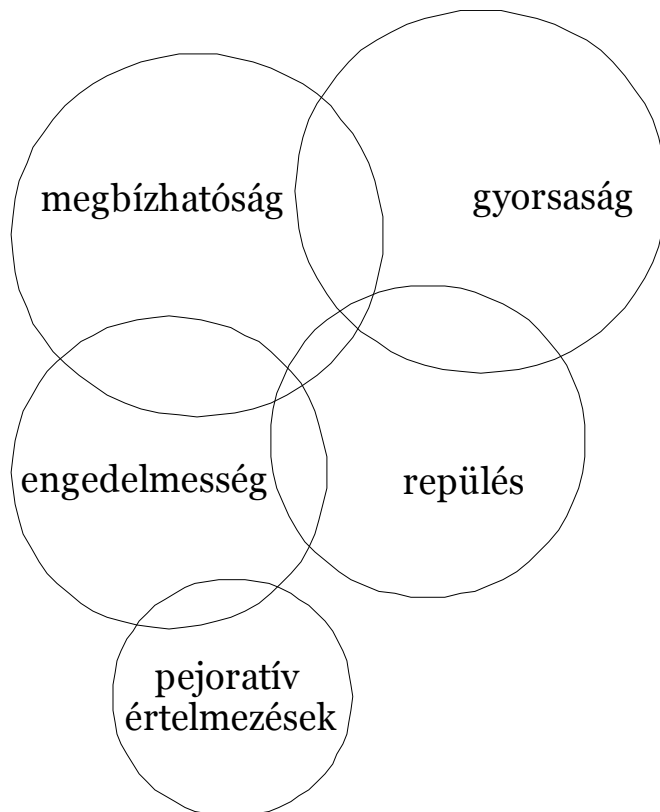
Ezt támogatta az is, hogy a metafora sajátossága (miszerint valamilyen mögöttes tulajdonság alapján jön létre az azonosítás) úgy működött mindhárom területen, hogy fedték egymást a magyarázatok és az objektív hasonlóságok. Pl. „lepke”- „repülő”- „pegazus” (azaz a repülés által összekapcsolható fogalmak) vagy „fényes autó”- „papagáj”- „többszínű virág” (a feltűnő, színes kulcsín által összekapcsolható stb. Így a statisztikai feldolgozásnál külön jeleztem, hogy egy- egy területen milyen gyakorisággal számolhatunk és külön azt, hogy a magyarázatban vagy a tartalmak mögött milyen forrásfogalmak húzódnak meg.

Azonban nehézséget jelentett az, hogy a forrásfogalmak azonosításakor nehéz volt eltekinteni az indoklások és a konkrét azonosítások jelentős érzelmi töltésétől, amelyek sokszor szinte forrásfogalomként kínálkoztak (gyakoriságuk és a megfogalmazásokban mutatott szerepük miatt). Így egy kissé átalakított metafora- vizsgálat született.

IV.2.9. A tanulók által választott metaforák indoklásainak szerveződése

Azok a halmazok metszik egymást a rajzokon, amelyeknél előfordultak olyan elemek az azonosítás során, amelyek az egymást metsző jellemzőkkel rendelkeztek (pl. „egy nagyon gyors repülő”- gyorsaság- repülés).

A következő ábrán **az állati** metaforák forrásfogalmai láthatók:

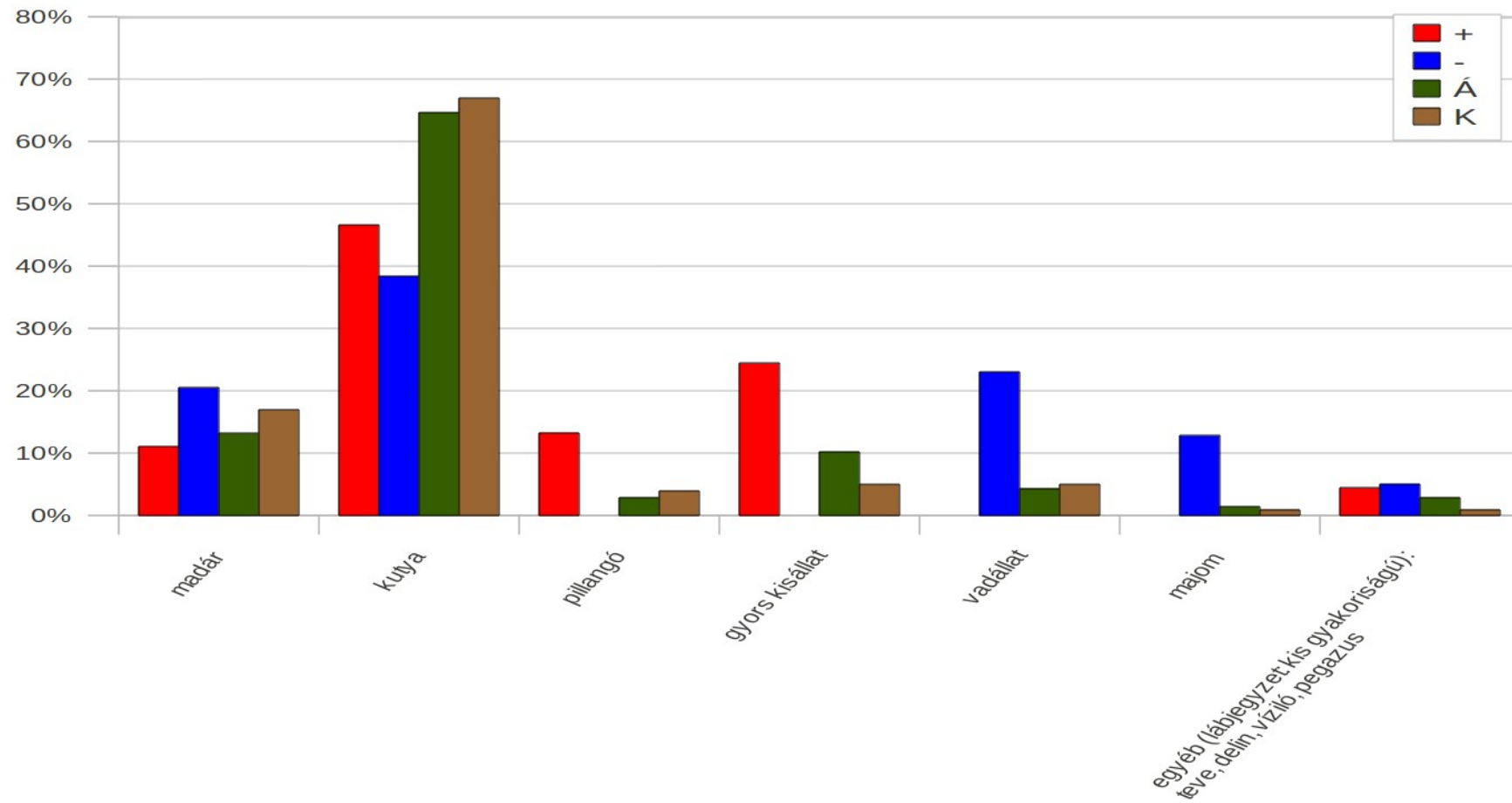


Nagy gyakorisággal vannak jelen a válaszok indoklásaiban a *megbízhatóságra, hűségre, szófogadásra, engedelmességre* utaló magyarázatok- főképpen kutyát jelölnek meg ezekkel.

„Kutya mert azt csinál, amit akar, de a gazdájára mindig hallgat, hűséges.”

„Kutya, mert ha rászólok, hogy menj a helyedre, akkor bemegy.”

Mi lenne a jólneveltség, ha állat lenne?



A pejoratív állat- metaforákban az „orángután”, a „majom” szerepel.

A gyorsaság kapcsán leginkább kisállatok, pl. „nyúl”, „mókus” kerülnek elő, de nagymacskák is szerepelnek: „leopárd”, „gepárd”.

A járművek között meglepően nagy gyakorisággal szerepelt a kerékpár a válaszok körében. A nagy válaszgyakoriság miatt ezt külön kategóriában jelenítettem meg.

„Szép fényes bicikli.” „Kerékpár, mert elég jól egyensúlyozik.” „Bicikli, mert meg kell vele tanulni menni, és utána már nem dől el vele az ember.”

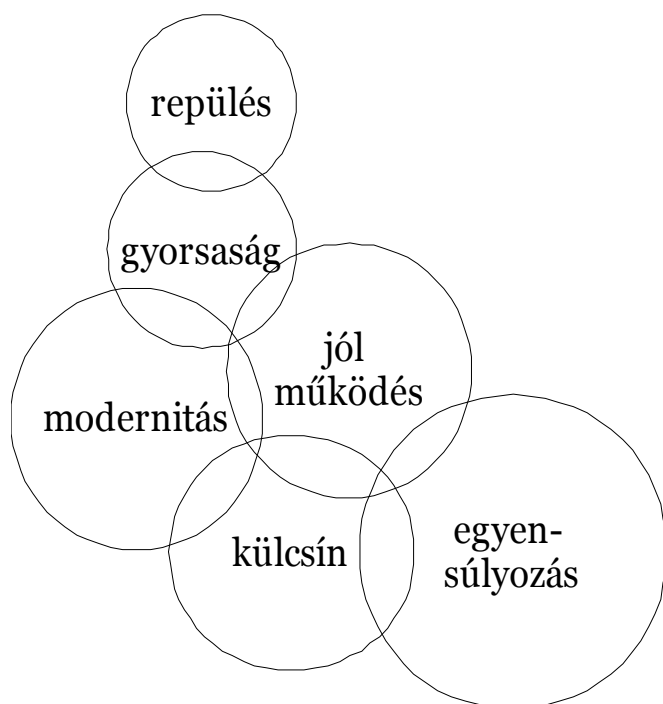
Valószínűsíthetően azokban a válaszokban, amelyekben nem az egyensúlyozás fogalmazódott meg indokként, ott is nagy szerepe van ennek, csak rejtett, mélyebb szinten, az azonosított tárgy egyik legfontosabb jellemzőjeként.

A járművekkel való metaforákban *a gyorsaság* indoklása jelenik meg még nagy gyakorisággal.

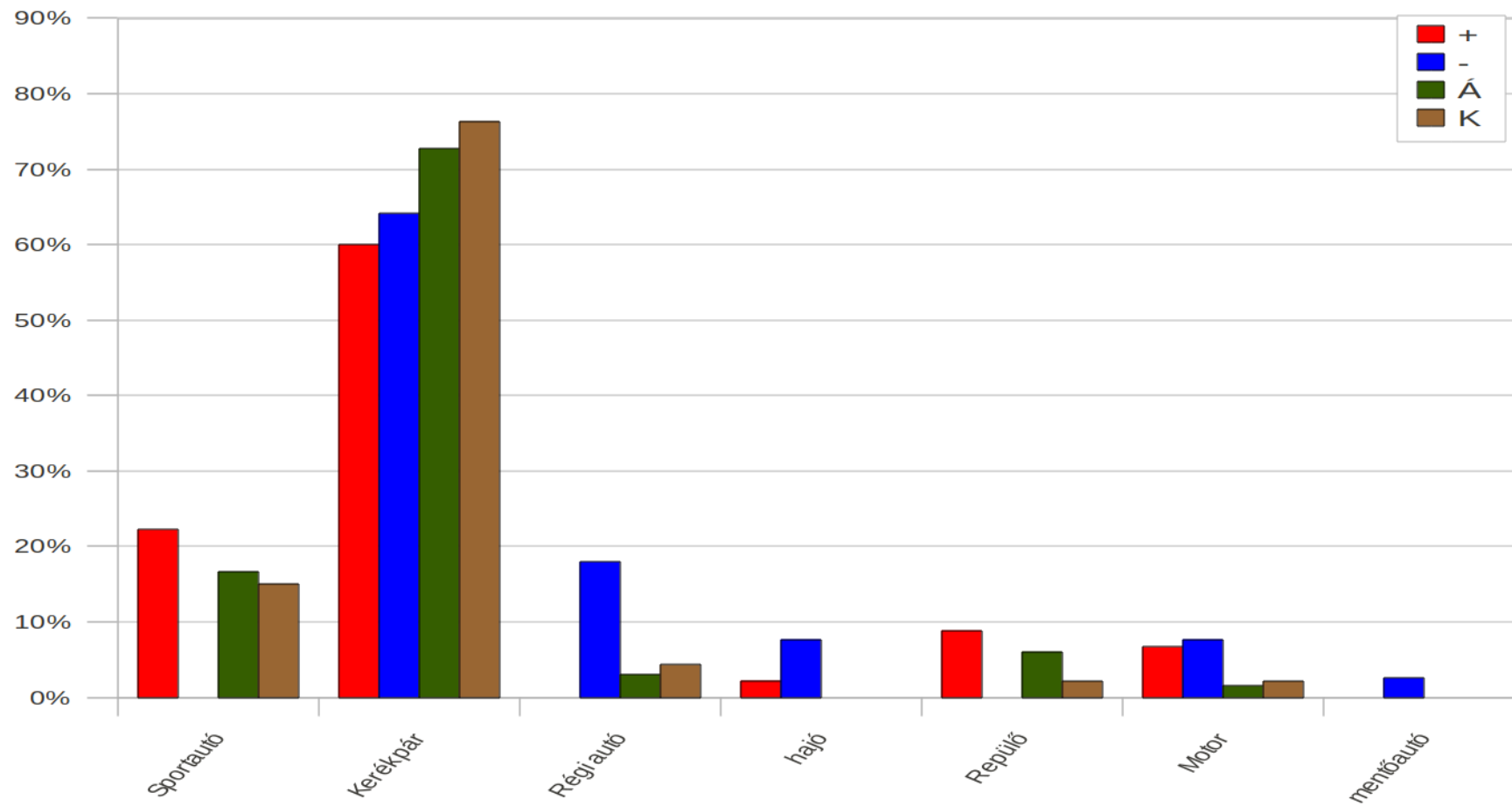
„Forma 1-es autó.”

„Gyors, egyszerű jármű és ne csak felnőttek vezethessék.”

„Szerintem egy kicsi, de villámgyors robogó lenne.”

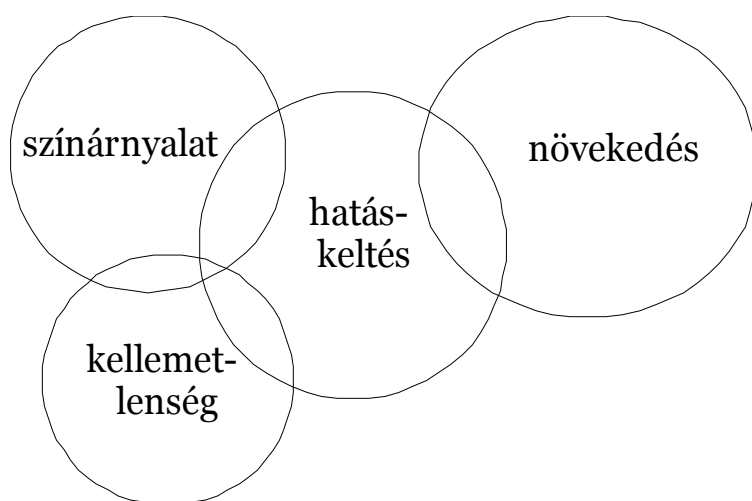


Mi lenne a jólneveltség, ha jármű lenne?

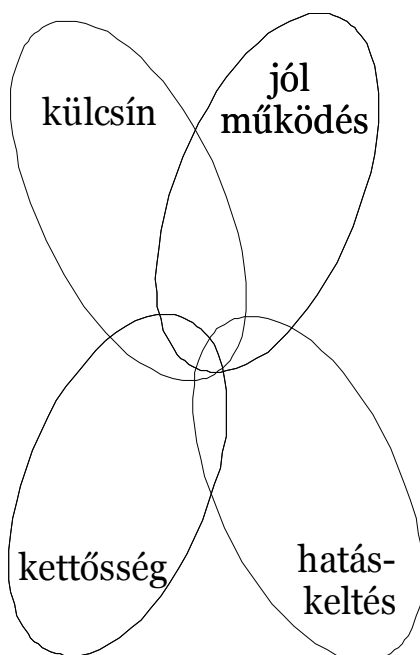


A repülés itt is előkerül mint azonosítási pont és a kulcsín is külön kategóriává vált, mert nagyon sok választás indoklásában megjelentek erre utaló jegyek (pl. „fényes”, „ragyogó”, „szép”, „piros” stb.). Mintha a fogalom mély rétegében a külsőségeket, ezek fontosságát ragadnák meg leginkább.

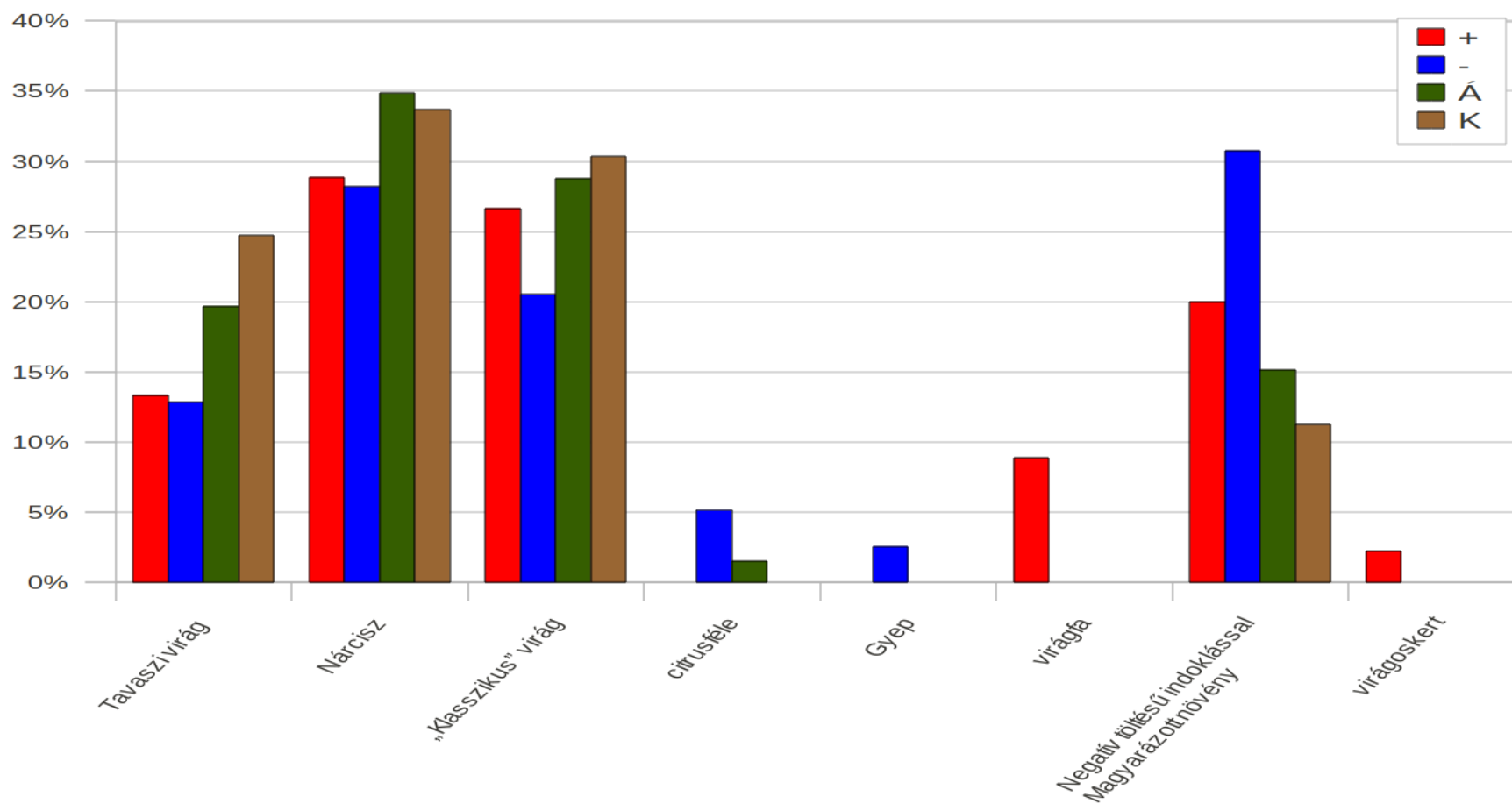
A **növény- metaforákban** forrásfogalmakként a „színárnyalat” (vagy színesség), a „hatáskeltés”, a „növekedés” és a „kellemetlenség” jelent meg.



Összességében, a metaforák együttes elemzése alapján a következő metafora- háló rajzolható fel:

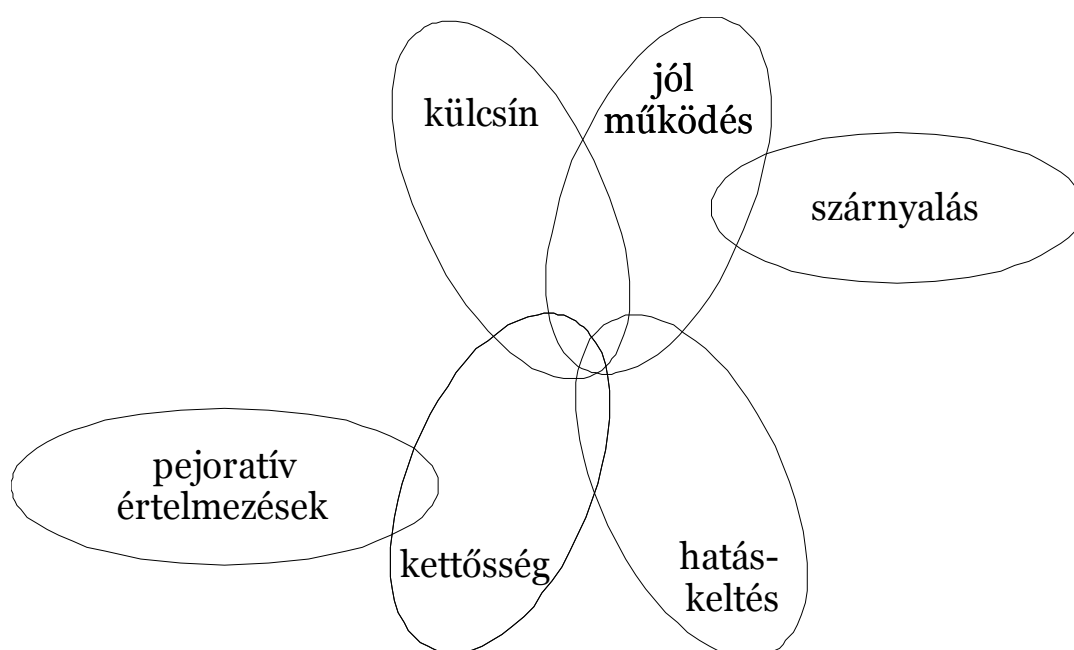


Mi lenne a jólneveltség, ha növény lenne?



A fogalmi metafora, azaz a forrásfogalmak közös metszetében található jelentés a „MODEL””, ennek sokféle árnyalatával együtt. Modell- mint követendő példa. Modell- mint egy külsődlegesen kifogástalan, de a belső tartalmat nézve nem ismert „tárgy”. Modell- mint valaminek a megtestesülése.

Az elemzések alapján még két halmaz érintkezésével érdemes számolni, mégpedig a pejoratív értelmezésekkel és a „szárnyalás”- sal, mert a válaszok alapján ezek azok, amelyek nagy gyakorisággal legalább kettő metafora esetén megjelentek.



A *külső jellemzők* hangsúlyozását is minden kategóriában megtalálhatjuk.

„Szivárvány színű kicsi papagály.”

„Virág, mert az is elég sokszínű.”

„Szív alakú, rózsaszín szirmai lennének és kerek levelei, amelyek narancssárga színűek lennének.”

„Egy lila nyitott tetejű autó, rózsaszín és kék lángnyelvekkel az oldalán.”

„Egy kis rózsaszín szárnyas állat, melynek szárnyai ezüst színűek.”

„Nagyon gyönyörű növény, piros vagy rózsaszín és jóillatú.”

A *jól, szabályok szerint való „működésre”* is több példát említhetünk a tanulói válaszokból, mindhárom kategóriából:

„Kutya, amelyik nem harap és nem végezné el a dolgát a házban.”

„Szép pompázó virág, ami nem hervad el.”

„Egy jól működő, szép autó.”

„Autó, mert oda megy, ahova akar, de betartja a kreszt.”

A kettősségre példák:

„Lenne fonnyatt is és lenne szép is.”

„Valamelyik összetörne, valamelyik egy évig is csillogna.”

Pejoratív értelmezések minden kategóriában tetten érhetők:

„Gyep- mert olyan teljesen, mint ahogy azt mondjuk: gyep.”

„Gyilkos galóca, mert ha megkóstolod, fájni fog a hasad tőle.”

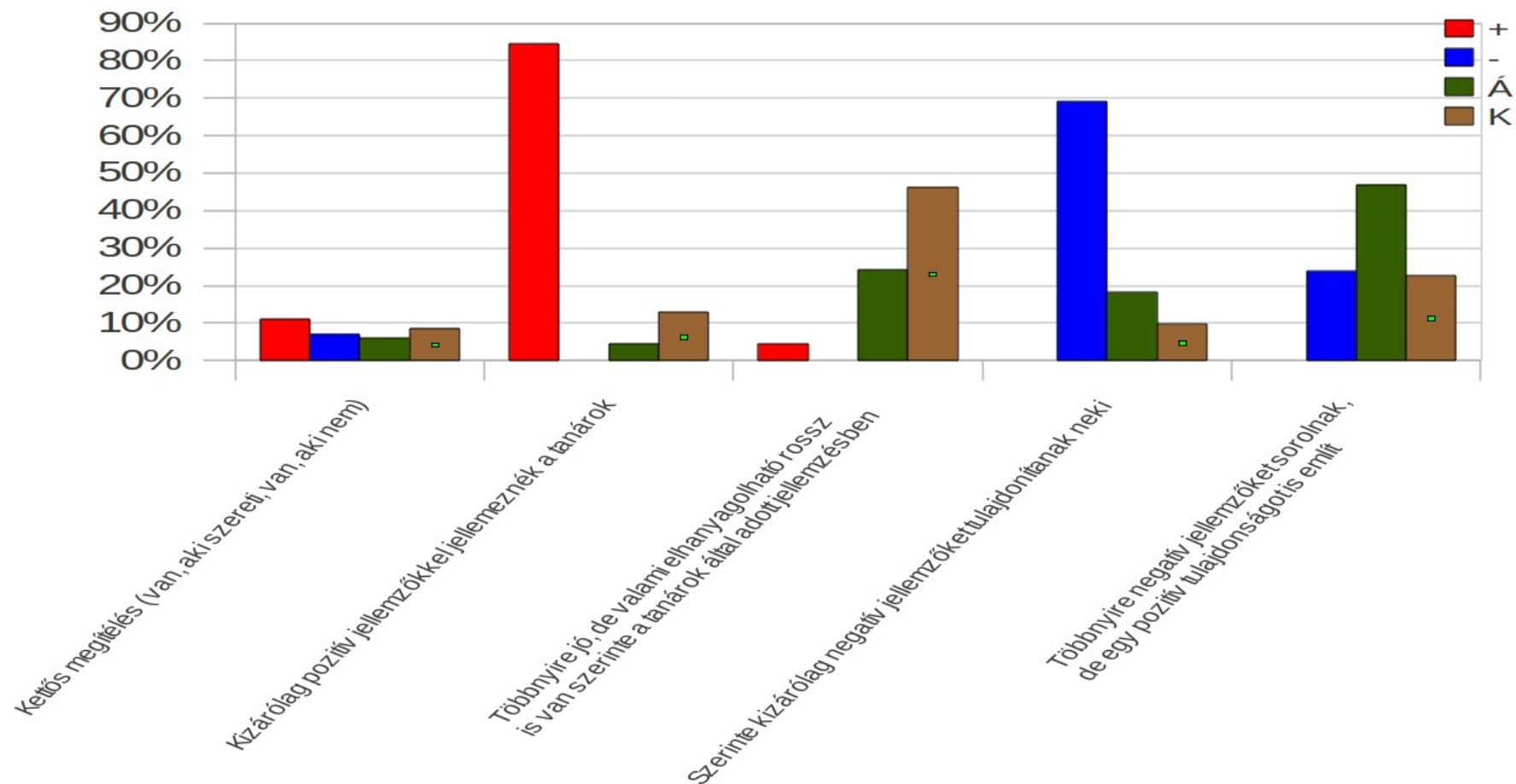
Alapvetően a metaforákkal való munka nem csak a kutatásban hasznos. Túl azon, hogy fel lehetett vele tárni a tanulóknak a célfogalommal kapcsolatos mélyebb rétegeit még azt is közvetíti, hogy a gyermekek tudnak árnyalt metaforákat azonosítani az adott fogalomra vonatkozóan. Innen pedig csak egy lépés a metaforákkal való munka, amely a fogalommal kapcsolatos konstrukciókat, vagy az ezek közötti összefüggéseket rendezni és amely egyféle nevelési lehetőségként is értelmezhető a pedagógusok számára.

IV.2.9.1. Énkép- vonatkozások

Nagyon izgalmas kérdés, hogy vajon milyen énképpel rendelkeznek a tanulók. Mivel több más változót is vizsgáltam a kutatás során, ezért nem egy teljes énkép- vizsgálatot, hanem az énkép néhány vonatkozását emeltem ki. Mindenképpen arra törekedtem, hogy olyan kérdésekkel próbáljam megközelíteni ezt a kérdéskört, amelyek indirekt módon tárják fel az énkép meghatározott jellemzőit és az is fontos volt, hogy olyan kérdések legyenek ezek, amelyekből egyfajta reflektálást is nyerhetünk a tanári szövegek „képzeletbeli válaszaként”.

A feldolgozáskor azonban nem önálló szempontként jelenítettem meg, hanem a többi jellemzővel való viszonyában kódoltam (pl. mennyire választ semleges tárgyat, mennyire árnyalt az önmagáról való vélekedése a tanulónak stb.). Így a nagyobb csoportokon belüli alcsoportok meghatározásában is nagy szerepet kapott.

A tanárok tanulókról alkotott képének egységessége a tanulók válasza alapján



IV.2.10.A neveltség szempontjából különböző csoportokba választott tanulók alcsoportjai

A neveltség szempontjából pozitívan, illetve negatívan megítélt gyerekek jellemzőivel kapcsolatban több hipotézisem is volt. Többek között feltételeztem, hogy a pszichológiai immunkompetencia faktoraiban, szociometriai mutatókban különböznek, illetve a saját neveltségükkel kapcsolatban egyéni elgondolásaik vannak, amelyek nem feltétlenül egyeznek a tanárok róluk alkotott képével.

A kérdőívek válaszainak feldolgozása és elemzése közben azonban további sajátosságokat találtam. A különböző csoportokon belül kisebb tanulói csoportokat lehetett azonosítani. A csoportok tagjainak válaszai egy bizonyos mintázatot mutatnak.

A kérdésekre adott válaszok kódolásakor külön kódoltam azt, hogy

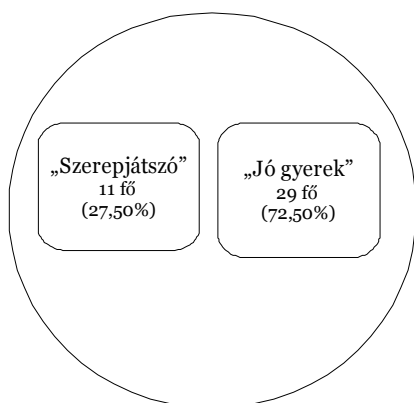
- mennyire konzisztens pl. a tanulók által a szülők jellemzésére használt és a saját maguk jellemzésére használt fogalmak alkalmazása
- a saját magukról adott jellemzések mennyiben felelnek meg a szerintük a tanárok róluk adott jellemzésével
- milyen megjegyzéseket tesznek, azaz nem szorosan a kérdésre válaszolva inkább az ezzel kapcsolatos véleményüket rögzítik

pl.: Tanárok milyennek látják: „Szerintem azt gondolják, hogy ügyes vagyok és okos” miközben ugyanez a tanuló az őt jellemző tulajdonságok között a következőket sorolja: „Nem nagyon szeretek tanulni. Nem szeretek iskolába járni. Nem szeretek verset tanulni Nem szeretem a matekórát.”

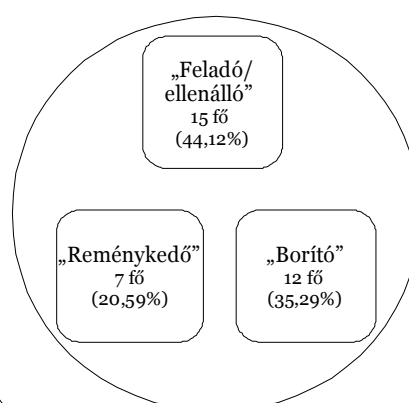
- Kódoltam azt is, hogy mennyire térnek el a neveltségi jellemzők attitűdskáláján az általuk adott válaszok és azok, amelyekben azt becsülik meg, hogy a tanárok mit gondolhatnak róluk.

Ezután pedig jellemző- konstellációkat, tulajdonság- együtteseket kerestem, és azt, hogy milyen tanulói csoportok különíthetők el ténylegesen a tartalomelemzett válaszok után, az egyes kérdésekre adott válaszok tartalmának és a válaszolás módjának különböző változói szerint.

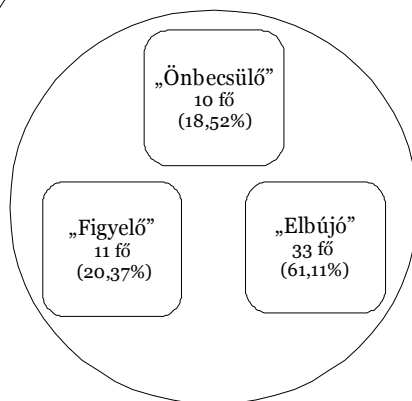
Kiemelten pozitívnak választott tanulók



Kifejezetten negatívnak értékelt tanulók



Átlagosnak választott tanulók



A **pozitívan megítélt gyerekek** kérdőíveinek olvasása és elemzése azt mutatta, hogy két jól elkülöníthető **alcsoportha** sorolhatóak.

Az egyik alcsoportha a gyerekek...

- ... saját jellemzésükre kifejezetten pozitív tulajdonságokat alkalmaznak (okos, szép, lelkiismeretes),
- ... saját magukra és a szülőkre hasonló fogalmakat alkalmaznak
- ... elképzelésük szerint a szülők és a tanárok jó véleményekkel vannak róluk és azt gondolják, hogy hasonlóan is jellemeznék őket.
- ... A szülők általuk való jellemzésében az elfoglaltság, a munkamániák kiemelten nagy gyakoriságú

Egy „könnyű” (György, 1978), „jó- gyerek” képe rajzolódik ki a fentiek alapján (a csoport elnevezése nem pejoratív felhangú).

Azonban a másik alcsoport igazán érdekes jellemzőket mutat:

- arról számolnak be, hogy a tanárok azt gondolják, hogy ők szeretnek tanulni, és mindig jól viselkednek, kedvesek, miközben „erről szó nincs”⁶¹ (ahogy ezt az egyik tanuló megfogalmazta)
- saját jellemzésükben több semleges külső tulajdonságról, a tanulással szembeni negatív attitűdről számolnak be
- a szülők róluk való gondolkodásával kapcsolatban
 - lényegesen több negatív tulajdonságot írnak le (pl. „rossz”, „tiszteletlen”, „trágár”)
 - és nagy gyakorisággal utalnak arra, hogy a „szülők ismernek igazán”, „átlátnak rajtam”, „igazából makacs vagyok és nem szeretek tanulni és ezt ők tudják”
 - Pötty! A kérdőív kitöltésével kapcsolatban 40%-uknál volt tapasztalható, hogy kérdéseket hagytak ki, azaz nem válaszoltak meg, mintha ezzel is ki szeretnék volna fejezni „renitensségüket”. (Ez a kérdőívek alapján kialakult összbenyomás kódolása alapján volt feltárható.)

Kiemelten pozitívnak 40 különböző gyermeket említettek a pedagógusok, ebből 11 gyermek sorolható ebbe az alcsoportba, ami nagy aránynak tekinthető (27,50%). „Szerepjátészónak” neveztem el ezt a csoportot. Mindemellett érdemes lenne tovább vizsgálni, hogy miért tapasztalhatjuk ezt a jelenséget, azaz miért gondolják, hogy szerepet kell játszaniuk és utána miért számolnak be ilyen módon róla.

Meg kell azonban azt is jegyeznünk, hogy az ebbe az alcsoportba kerülő gyerekeket egy- két pedagógus emeli ki az osztály mintájából, azaz egy esetet kivéve nem a tanári közösség egységes álláspontjáról van szó a személyét tekintve.

Érdemes megnézni az őket kiemelten pozitívan értékelő **pedagógusok jellemzőit**:

- Az adott neveltségi megítélések szerint a második legszigorúbb (10 fő) és a legkevésbé szigorú csoportból kerültek ki (6 fő).
- A neveltségi kritériumok jellege szerint 13 fő a pedagógiai szempontokat helyezte előtérbe.

⁶¹ A gyerekek válaszait betű szerint közlöm, a helyesíráson sem változtattam. A mellékletben olvashatóak az egyes kategóriák tartalmai a további tájékozódáshoz.

A neveltség szempontjából **legnegatívabbnak** ítélt tanulók válaszaira jellemző:

- a szülők róluk való jellemzése szerintük árnyaltabb, míg a tanárok egyértelműen és konzisztensen csak negatívan gondolkodnak róluk
- a szülők jellemzésében nagy gyakorisággal jelen van az idegesség
- sok jelentős változásról számolnak be, tulajdonképpen attól függetlenül, hogy ezek milyen jellegűek, azaz maga a csoport nem változás- specifikus.

A válaszok alapján három csoport bontakozott ki.

- „Reménykedő”
- „Feladó/ellenálló”
- „Borító”

A „reménykedők” közé azok a gyerekek tartoznak, akik szeretnének kitörni a skatulyából, vagy szeretnének változtatni a róluk való rossz megítélésen. Válaszaikból az tükröződik, hogy akár annak megfelelően viselkednek, akár nem, de legalább a vágy szintjén megfogalmazódik, hogy elmozduljanak egy jobb megítélés irányába.

Erre a válaszaikban is többször utalnak, pl. az egyik fiú a változásról való gondolkodásban külön feltűntette, hogy milyen volt („rég”) és milyen most („új”). (Természetesen a tanulói válaszokat is szó szerint rögzítem és közlöm.)

„Régi	új
Rosz voltam -	kedves vagyok
Roszan tanultam -	közepesen tanulok
Visza feleltem -	mem felelek vissza
Vereketem -	és nem verekedek”

Még a kutatót is megérinti ez a kettősség és ellentét, ami a tanári értékelés és a tanuló önbeszámolója között feszül.

A „Feladó/ ellenálló” csoport válaszaiban a leginkább a csoport tagjainak válaszolási módja feltűnő. Tartalmában a csoport által jellemzően adott válaszokat adja, azonban gyakran megjegyzéseket tesz: „egyébként meg nem érdekel a véleményük”, „nagon jól tudom, mit gondolnak”.

„Borítóként” neveztem el a harmadik csoportot, amelyben a gyerekek saját maguk jellemzésére is gyakran használták az „agresszív”, „nem bírok magamon uralkodni” jelzőket. Nagyon meglepő volt azonban, hogy saját magukkal kapcsolatban többször utaltak kiismerhetetlenségükre, vagy arra, hogy „még én sem értem magamat”. Ebbe a csoportba olyan tanulók kerültek, akikkel kapcsolatban magas volt a választási arány egy tantestületen belül.

Az „**átlagos neveltségűnek**” titulált gyerekek között is elkülöníthetők alcsoportok, melyeket az „Önbecsülő”, a „Figyelő” és az „Elbújó” nevekkal jelöltem.

„Önbecsülő” közé azokat a gyerekeket soroltam, akik saját magukról kifejezetten pozitív jellemzőket mondanak és azt gondolják, hogy a tanárok is kivételesen pozitívan ítélik meg őket. (Ehhez képest biztosan meglepődnének és elkeserednének, ha megtudnák, hogy ez egyáltalán nincs így.)

A „Figyelők” között azok vannak, akik arról számolnak be, hogy ha kell aktivizálódnak különböző tevékenységek kapcsán, de „meg kell mondjam, inkább csak figyelem, hogy mi történik”. Érdekes módon ezeknél a gyerekeknél a kérdőívek esetében azt éreztem, hogy interjúval könnyebben megközelíthetőek lehettek volna, válaszaik jobban értelmezhetőek.

Az „Elbújó” saját magával kapcsolatban szinte csak semleges tulajdonságokat jegyez meg. Gyakran említ külső tulajdonságot, illetve különösebb érzelmi töltéssel nem rendelkező jellemzőket („szorgalmas”, „megbízható”, „semmi különös”). Azt gondolja, hogy a szülők és a tanárok többnyire pozitív jellemzőket mondanának róla, némi negatívummal fűszerezve.

Nagyon fontos tehát látnunk, hogy az egyes csoportok sem homogének (természetesen) és ezért akár a későbbi célok megfogalmazása, a tevékenységek szervezése és a tanár- diák kommunikáció szempontjából is árnyalnunk kell a gyermekek megismerését.

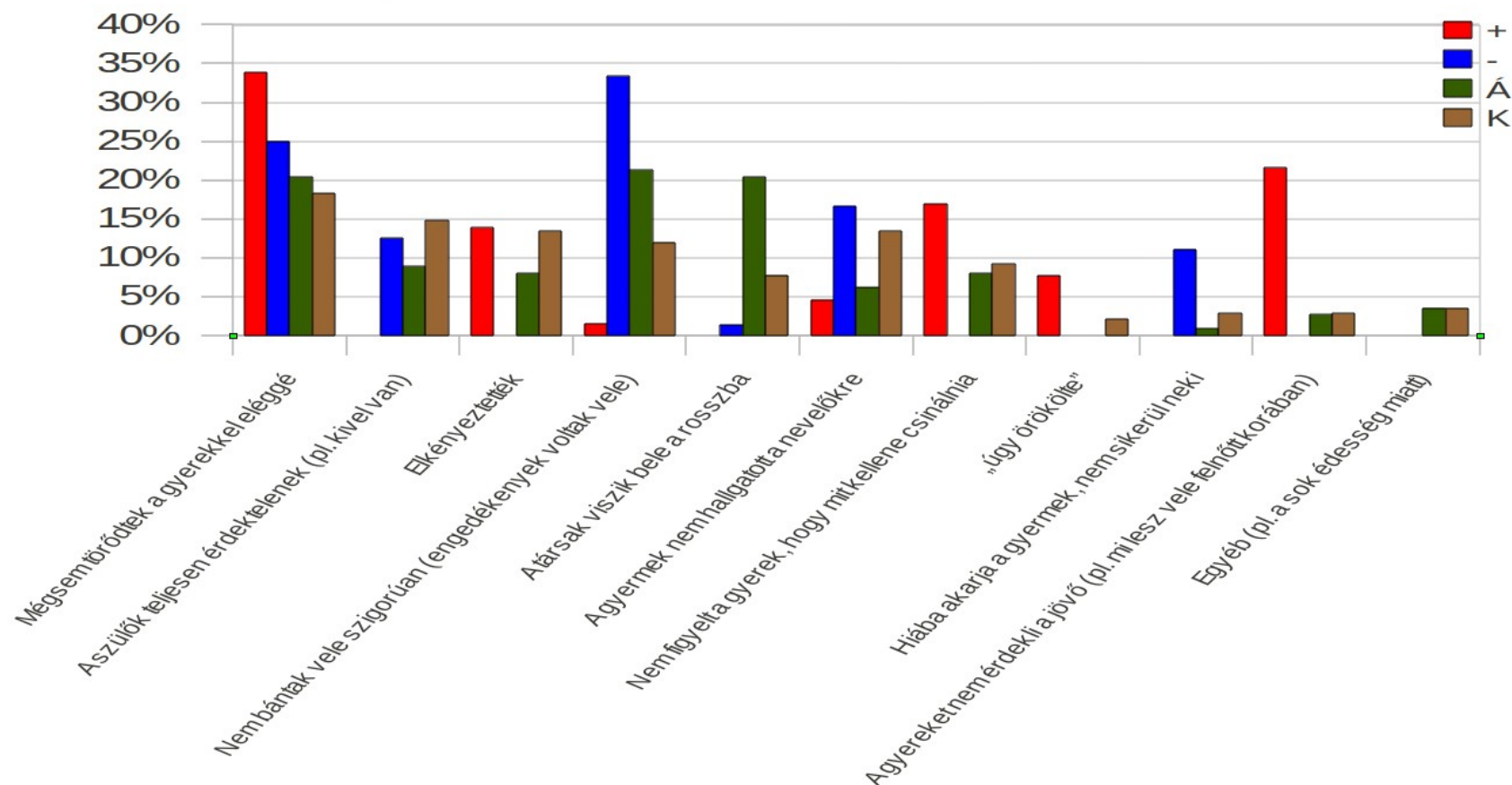
Néhány tanulói jellemzést érdemes megnézni, hogy a fenti tendenciákat lássuk. Egy táblázatban tüntettük fel azt, hogy a tanárok és a szülők mit gondolhatnak róluk a tanulók szerint, valamint a saját magukról írt jellemzőket.

A tanárok választása	Milyennek jellemeznék őt szerinte a szülei?	Milyennek látják őt szerinte a tanárai?	Hogyan jellemezné ő saját magát?
-	„Háát, biztos elmondanák, hogy milyen lusta is szoktam lenni és hogy mennyire vagyok megbízható. Megbízna bennem. Anyukám számára én vagyok „A fény az éjszakában”.	„Az iskolában másképp viselkedem. Tisztelettudó, illedelmes és kedves vagyok hozzájuk.”	
-	„Rosszul tanulok, szeretek focizni, szeretek biciklizni, alig tanulok”	„Rossz, rosszul tanulok.”	
-	„Ügyesnek tartanak. Egy kicsit veszekedősnek. Meg néha nem csinállok semmit otthon, akkor lustának.”	„Nagyon lustának, neveletlennek, butának, gorombának.”	„Hogyha köszön nekem valaki, visszaköszönök. Vagy segítek egy néninek bepakolni a cuccait. Mindig későn megyek haza és a bátyámmal veszekszek. Állandóan felesek a nővéreimmel. Meg szeretem a jókedvet.”
–	„eleven”	„Rossz, rossz tanuló, beképzelt, nagyképű.”	„beképzelt, kövér, szemüveges, humoros, elszánt”
+	„néha segítőkész, néha rossz, néha szófogadatlan, néha tanul”	„Szerintem kedves, szorgalmasnak.”	
+	„Rossz vagyok, Kevesebbet kellene olvasnom és többet tanulnom.”	„Szorgalmasnak, jólneveltnek.”	
+	„Lusta, nem szeret takarítani, szeret pasizni, szeret tévét nézni, szeret számítógépezni, szeret aludni”	„Szerény, csendes, visszahúzódó”	
+	„Anyá biztos mondaná, hogy néha felesek de biztos azt is mondja, hogy segítőkész vagyok.”	„Vannak olyanok, akikkel jól elbírok beszélgetni. De vannak olyan tanárok akik nem igazán	„Általában segítőkész vagyok. Jól tanulok. Jókedvű és vicces vagyok, megvédem magam ha bántani akarnak. Kicsit nagy a

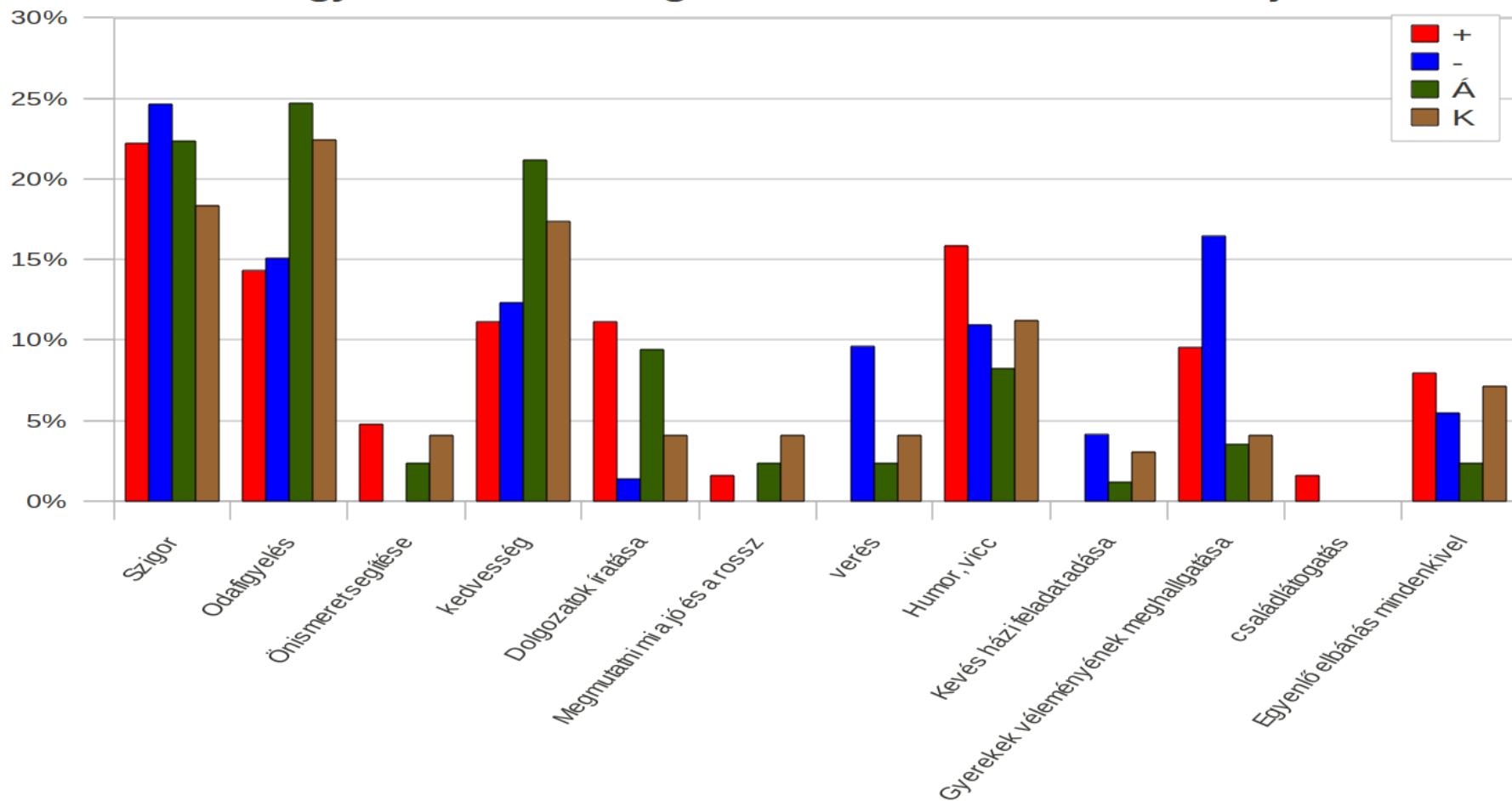
		kedvelnek engem, mert ezt azért egy gyerek észre tudja venni.”	szám.”
+	„Jószívű, ügyes, okos, kedves.”	„Szerintem azt gondolják hogy ügyes vagyok és okos.”	„Nem nagyon szeretek tanulni. Nem szeretek iskolába járni. Nem szeretek verset tanulni. Nem szeretem a matekórát.”
Á	„Szeretek tanulni, keveset mozgok. Barátságos vagyok, kicsit kapkodós.”	„Ha bántanak a társaim, nem mindig tudom megállni, hogy ne szóljak vissza. Szeretek tanulni, segítőkész vagyok.”	
Á	„Hát azt, hogy nem tanulok nagyon. De szeretnek. Kedves vagyok és szeretem az állatokat.”	„Gonosznak, utálnak, szemétnak, hülyének.”	„Nem vagyok nagyon okos. Szeretem a sportot. Nem nagyon szeretek enni. Szeretek beszélgetni.”
Á	„Engedetlen, akaratos.”	„Azt nem tudom, de nem valami jónak, az biztos.”	„Nem tudom. Nem tudok magamon kiigazodni.”
Á	„Szerintem rosznak és nem nagyon rajonganak értem, de azért nem mind olyan.”	„Néha kicsit hisztis vagyok. Köszöködös, de azért kedves és aranyos is tudok lenni. Jószívű, barátságos.”	„Makacs vagyok, értetlen, de segítőkész is.”
Á	„Nagyon jó szívű, és rendtartó, barátságos, udvarias, kötekedő.”	„Udvariatlan, nagyon nagy beszédű, rendetlen.”	„Udvarias, jószívű, barátságos, gonosz, anyaszerető.”
Á	„Nem fogadok szót, néha rossz jegyet viszek haza. Nem szeretem a házimunkát, Összeveszek a kistestvéremmel.”	„Jó tanulónak. Kicsit rosznak.”	„Nem hazudok, jól tanulok. Nem mindig köszönök az úton, gyorsan bedühödök. Mindig beszélek.”
	„Figyelmes, jószívű, közepes tanuló, segítő kéz, ravasz.”	„Rosznak, rossz tanulónak, figyelmetlenek.”	„Félénk vagyok, szeretem a focit, közepesen tanulok, jó szívű vagyok, szeretek számító gépezni.”
	„Könyen robanyékony, akaratos, parancsolgató, sértődős, könnyen összeveszek akárkivel.”	„Aranyos de nagyon akaratos, szeret parancsolgatni.”	„Rossznak, akaratosnak, rossz tanulónak.”

Végül kommentár nélkül álljon itt két diagram. Elgondolkodtatóak és tanulságosak a válaszok az erőfeszítések ellenére bekövetkező nevelési kudarcok okaira és a tanár sikerhez vezető tevékenységére vonatkozóan.

Az erőfeszítések ellenére bekövetkező sikertelenség a nevelésben milyen okoknak tulajdonítható- a tanulók válaszai alapján



A tanuló elképzelése arról, hogy tanárként ő mit tenne,
hogy a tanulók megfelelő viselkedését motiválja



IV.3. A kutatás eredményei a hipotézisek tükrében

A hipotézisek vizsgálata a legtöbb előfeltevésünket igazolta ($p < 0,01$ vagy $p < 0,05$).

Nem igazolódtak a következő hipotéziseink:

III/A Az érett személyiség fogalmait alkalmazó pedagógusok megítélései gyengébben korrelálnak a tanulók önmegítéléseivel, mint a hagyományos neveltségi kritériumokat sorolóké.

III/B) A tanárok pályán eltöltött ideje a khi- négyzet próba alapján nincs összefüggésben azzal, hogy milyen jellegű neveltségi kritériumokat adnak meg a pedagógusok.

V/A A tanulók által adott válaszok alapján azt lehet mondani, hogy családjuk gazdasági helyzetével nincs összefüggésben, hogy milyen neveltségűnek ítélik őket tanáraik.

V/C A neveltségi megítélések nem korrelálnak azzal, hogy ki mennyi szociometriai választást kap. Azonban a (akár pozitív, akár negatív értelemben) kiemelt példaként szereplő gyermekek között a varianciaanalízis szerint valóban különbségek vannak a szociometriai jellemzők szerint az egyes csoportok között.

V/D hipotézisre olyan kitételt írhatunk, hogy tulajdonképpen mindenféle változás megnevezése gyakori az adott almintában, de valóban nagyon gyakori a veszteségekről szóló (költözés során barátok elvesztése, válás, halál stb.).

V/E A metaforák esetében több pejoratív értelmezést találunk a negatívan megítélt gyerekeknél. A teljes mintában megjelenik ez a kategória, de nem kifejezetten magas gyakorisággal.

IV.4. A tanári interjúkról röviden

Tulving szerint a mentális érintkezés magyarázza, hogy mi kerül egyetlen epizódba az élményszerű felidézés, emlékezés kapcsán. Önéletrajzi jellegű kérdések kapcsán egy interjúban éppen ezért még inkább azok az emlékek, mobilizálható elemek kerülnek elő, amelyek az élményszerűséget hordozzák. Tudatilag összetett emlékek ezek (Kónya, 2001), így a munkaemlékezet fogalmi keretében is jól alkalmazhatóak. Az interjúkban adott válaszokban megfigyelhető, hogy általában valóban az átélés módján idézik fel az emlékeket a tanárok (pl. amikor saját neveltségükről, a különböző szituációkról beszélnek).

(Pl. Amikor... és ...utána...majd... stb.). A Conway- féle modell szerint pedig az életperiódusokhoz és általános eseményekhez kapcsolódó tudásunk keresési támpontokat nyújt magának az emlékek a megtalálásához is (Kónya, 2001). Azaz a pedagógusok saját serdülőkoruk felidézésekor egyúttal támpontokat is mozgósítanak, hogy a fogalomértelmezéseiknek megfelelő helyzetet megtalálják.

Egyedileg dolgozzuk ki emlékeinket, és ezek megalapozzák (főként a közben működő fogalmak és kategóriák) azt a tudáskonstruálást, amely később az ezekhez az emlékeinkhez illeszkedő új tapasztalatok, ismeretek révén tovább zajlik. Időnként nehéz ezeken a korábban kialakított fogalmi hálókön, rendszereken változtatni. Sokszor egyszerűen meglévő fogalmi hálónkba illesztjük be az új információkat.⁶²

Témánkat illetően ennek azért is van nagy szerepe, mert láthatjuk, a pedagógusok saját életéből, autobiografikus emlékezetéből felidézett történetek fogalmai és a korábban az általuk említett, tanulóikra vonatkozó „megkülönböztető szituációk” között az interjúk alapján szoros összefüggések vannak.

Akár a tanárképzésre gondolunk, akár a tanításra, mindenképpen elméleti ismeretekkel felvértezve állunk neki a gyakorlatnak. Azonban nézeteinket nagyon sokszor jobban meghatározzák a mélyen bennünk lévő, akár a gyermekkorból, saját élményekből szövődő elemek, a család, főképpen a szülők nézetei, a barátok és a referenciacsoport befolyása, hatása, mint akár a konkrét tudás. (Természetesen egy idő után már nem is lehet ezeket különválasztani, hiszen egyik a másikat is befolyásolja, és jelen dolgozatban sem cél ezek különválasztása.)

IV.4.1. Az interjúk eredményei

Az interjúkérdések a neveltség felfogásának, értelmezésének egyéni alakulását kutatták, illetve a pedagógusokat a neveltség szempontjából való önvizsgálatra, önreflektálásra szólították. (az interjúkérdések a mellékletben megtalálhatóak).

Egészen eltérő fejlődéstörténete van egy- egy fogalomnak a privát elméletekben, és ezekben a személyes élményeknek is nagyon nagy szerepe van természetesen. A neveltség fogalmának

⁶²Maga a fogalmi rendszer azonban rugalmas, gondolhatunk itt akár a kreativitásteszték használatra vonatkozó mérési módszerére, vagy a kategorizáció jelenségére.

egy furcsa átgondolását, reflexióját is kértem a pedagógusoktól a velük készített interjúk során, hiszen arról kevésbé gondolkodunk, hogy vajon a múltban hogyan tekinthettek ránk mások, mit gondolhattak rólunk.

A terjedelmi korlátokra való tekintettel az interjúk eddigi feldolgozásának eredményeit rövidebben, tételesen közöljük.

1. A tanárokkal folytatott interjúk eredményei között az egyik legmarkánsabb, hogy a pedagógus saját iskolai életútja meghatározónak bizonyul annak megítélésében, hogy beszámol- e kivételes esetről a negatívan megítélt gyerekekkel kapcsolatban. Ez alatt főképpen azt lehet érteni, hogy volt- e valamilyen kudarc az iskolai évek alatt, vagy végig egy „sikertörténetet” élt meg.

Elmondható ugyanis, hogy a pedagógusok zöme általában véve könnyen tanul, vagy legalábbis megélte a tanulás sikerét (pl. abban a tantárgyban, amit tanít). Általánosságban véve is könnyebben veszi az iskolai akadályokat.

A 11 pedagógussal folytatott interjúban 5- en azokból kerültek ki, akik a kérdőívben kifejtették, hogy tapasztaltak kivételes esetet. Közülük négyen számoltak be arról, hogy nem „szokványos” út volt a pedagógussá válásuk.

„Meg kell mondanom, hogy nem gondoltam volna azt még gyerekként, hogy tanítani fogok. Oké, hogy testnevelést, de szerintem ez egy fontos dolog. És nem csak azért, mert hazabeszélek. Nem tudom, igazán hogy is vettem a bátorságot, hogy jelentkezzem végül tanárképzőbe, mert tényleg nem voltam egy éltanuló. De amikor túl egy szakmunkásképzőn és egy második középiskolán azt gondoltam, hogy lehetne valamit még csinálni, akkor ezt nem tudtam kivenni a fejemből. Elképzeltem, hogy testnevelést tanítok és tudtam, hogy ezt még meg kell próbáljam. Bejött. Most már más oldalát is látom ennek, mert hihetetlen, mit tudnak adni a gyerekek. Főleg, akik valamilyen segítségre szorulnak. Vagy az, hogy tudom, hogy beszéljek azzal, akinek esetleg nem megy annyira egy- egy gyakorlat.” (42 éves testnevelő tanár). A tanulók neveltségének észleléséről a következőket mondta:

„Tulajdonképpen sosem tudom, hogy ki miért éppen olyan amilyen, mondjuk egy adott napon. Azt látom, hogy sokszor bizonytalanok, nem tudják, mit kellene tenniük, vagy mit nem. Próbálok rájönni, hogy ez mitől lehet, de annyi minden állhat a háttérben, valószínű vannak dolgok, amiket sosem fogok megtudni.”

Hasonló attitűddel és a tanuló elfogadásával találkozhatunk a következő pedagógusnál is:

„Volt néhány bakim, bevallhatom, de alapvetően nem túl nagy gondok. Csak mivel szerettem énekelni, gondoltam, ebben azért kellene fejlődni, meg hát [kacsint és mosolyog] persze szórakozni is akartam, de a szüleim nem engedtek el koncertre. É akkor volt, hogy a barátnőimmal mentünk. Nem is ment mindig tökéletesen a tanulás, de én tudtam, hogy a zene nekem fontos. Mondjuk szívesen lettem volna énekesnő is.”

A gyerekekről származó benyomásairól így számol be:

„Szerintem nagyon nehéz ma gyereknek lenni. Nincs mihez igazodni, így vagy megkeresed a helyed, vagy csapódsz ide- oda. Azt hiszem ez borzasztó lehet és biztos, hogy nagyon sok gyerek kallódik és elvész ebben. Jó lenne tudni, hogy azok is, akik viaskodnak és nem tudják, mit csináljanak, mit kezdjenek magukkal, szóval hogy azok is megtalálják a helyüket.” (45 éves ének tanárnő)

2. Ez utóbbi tendenciát, azaz a gyerekek **sajátos, egyéni** arcát hangsúlyozzák, és skatulyába nem rendelhetőségének adnak hangot azok is, akik a kérdőívben szinte konstans, állandó képet festettek a tanulókról.

Ezekből a válaszokból azonban érzékelhető valamiféle bizalmatlanság a gyermekekkel kapcsolatban. Nem elemezzük azt, hogy ennek lehet- e oka, vagy van –e reális alapja, inkább azt hangsúlyozzuk, hogy az interjúban megfogalmazottan az egyéni eltérések a pedagógusok között milyen kérdésekben jelennek meg.

„Már jó sok éve tanítok, így azt mondhatnám, elég sok mindent láttam már. Azt nem mindig tudom megérteni, hogy ha egyszer valakinek nem olyan tökéletesek a körülményei, de segíteni akarnak neki, akkor miért nem fogadja el és miért van az, hogy időnként pont ezt utasítja el. Mármint azt, aki segíteni akarja. A gyerekek tényleg nagyon különbözőek, de annyira ki tudnak fordulni magukból. Az egyik percben még kezesbárány, aztán meg lehetetlen vele bírni. Nem értem azt sem, hogy amikor éppen az ártatlan bárány szerepébe bújik, akkor az minek köszönhető, mert utána sosem marad az.” (52 éves fizikatanárnő).

Ehhez hasonló a következő pedagógus válasza is:

„Igen, emlékszem rá [felidézi a 2007- es vizsgálatot é azt a tanulót, akit abban neveltség szempontjából legnegatívabbnak választott]. Most is vannak vele problémák, én úgy tudom. Szoktam vele találkozni... de legalább néha köszön. Mint a szivárvány, én nem tudom, hogy mitől alakult mindig úgy, de neki sosem felelt meg semmi. Nyilvánvalóan meg voltak a saját problémái, mert a családjában sem figyeltek rá túlzottan, de az még nem alap arra, hogy ne lehessen rajta kiigazodni.” (49 éves matematika tanárnő).

Önmaga serdülőkori neveltségéről az 52 éves fizikatanárnő így nyilatkozik:

„Nehogy azt higgye, hogy vizet prédikálok! Nem mondom, hogy tökéletes voltam, no de tényleg mindig arra törekedtem. Mindig beláttam, ha a felnőttek igaza volt, szerintem velem könnyű dolga volt a tanároknak. Tanultam is, meg nem is volt szükség arra, hogy nagyon irányítgassanak..”

A 49 éves matematika tanárnő visszaemlékezése:

„Számomra a szabályok nagyon sokat jelentettek. Azt gondolom, hogy fontosak is az életben, ezekkel lehet csak keretbe tenni a másokkal való együttélést. Végülis az egész világ arról szól, hogy meg kell felelni elvárásoknak, de persze kapunk is ezért vissza. Én 12- 15 éves koromban is tudtam, hogy annak célja van, hogy úgy viselkedem, ahogy. És ez nem rossz értelemben értendő. Tisztelni másokat, tanulni, és könnyebben mennek a dolgok.”

3. A pedagógusok saját, serdülőkori neveltségükkel kapcsolatban adott válaszainál nagyon érdekes az önreflexiónak a **folyamata** és maga a megfogalmazás alakulása. Hasonló tendenciát találtunk, függetlenül attól, hogy milyen jellegű kritériumokat jelöltek meg korábban, illetve attól is, hogy beszámoltak- e a gyerekek esetében az általánosan tapasztalható eltérő esetről.

Az önreflexió elején a viselkedésről és az érzelmek kapcsolatáról beszélnek, majd áttérnek arra, hogy jelen pillanatban ez már „másképpen értelmezhető”, és a jelen perspektívájából „mennyire másképp látszik minden”, majd jelenlegi értékrendszerük jellemzésére térnek ki.

„Nehéz volt, nem szerettem túlzottan iskolába járni. Igen, ez érdekes, mert jól tanultam, de valahogy sosem voltam oda sem az osztályért, sem a tanárokért. Túl kellett lenni a mindennapokon, otthon már azt csinálhattam, amit akartam. A fejem sokat zakatolt. Néha úgy éreztem, nem biztos, hogy tudják, ki vagyok igazán. (....)

Visszatekintve félelmetes egy picit, mert kiszolgáltatott időszak, miközben az ember már nyílik ki. Kezdi megtalálni igazi énjét, de még valahogy mintha mégsem lehetne. (...) Hát igen, a ma ilyen szempontból jobb. Azt csinálom, amihez kedvem van, persze megszorítások mindig vannak. De amit fontosnak tartok, az vezérelv, akármilyen is van.” (50 éves fizikatanár).

„A sulis jó volt, szerettem tanulni, szerettem a közösségi dolgokat, amikor együtt csináltunk mindenfélét. Tényleg mindenben benne voltam. Így visszatekintve elgondolkodtató, hogy vajon akkor az én tanáraink mit gondolhattak rólam, és valahol az is érdekes, hogy nyilvánvalóan egészen más szempontból néztek rám. Mögöttük volt jó pár év tapasztalat. Akkor hiába is mondtak esetleg dolgokat, mert én azt nem is érthettem, mert még nem ott tartottam. ... Az ember élete az értékekről szól, anélkül nem lehet semmit tenni. Nagyon nehéz, míg beépül, hogy mi a fontos és mi nem. De utána nagyon jól működött.” (58 éves némettanárnő).

Két esetben nem tudtam ezt az ívet azonosítani, két pályakezdő pedagógus válaszaiban. Ők a középső szakaszt „kihagyták”, és saját „viselkedés- érzélem”- jellemzésük után a jelenleg megvalósított értékekre tértek át.

4. Fontos hozadéka az is az interjúknak, hogy a pedagógusok az önreflexió ilyen jellegű támogató szerepéről, előnyeiről számolnak be.

„Ez nagyon érdekes. Nem gondoltam volna, hogy visszatekinteni így megmozgatja az emlékezetemet. De az is, hogy felidéztem a két évvel ezelőtti osztályt, azért jó...jó érzésekkel tölt el. Azt mondjuk el tudom képzelni, hogy mások egészen mást mondanak ezekről a kérdésekről, kár, hogy nem tudom, miket. Ezek mindig érdekes dolgok, amikor barátokkal is beszélgetünk és ki mit idéz fel pl. a közös történetekből, az annyira izgalmas.” (29 éves angoltanárnő).

„Most lehet, hogy furcsán hangzik, de érdekes ezekről beszélni. Így meg, hogy nem ismerjük egymást, ahogy kimondom, egy kicsit objektívebb is lesz. Tudja, kicsit kívülről tekintek rá, talán jobban meg tudom így ítélni még a saját gondolataimat is. Kicsit furcsa is ez. Nem mondom, néha szinte érzem, hogy nehéz felidézni dolgokat.” (47 éves magyartanár).

IV.4.2. Következtetés

Nagyon lényeges, hogy úgy tűnik, két rétege van a neveltség értelmezésének. (És még az is lehet, hogy a pedagógiai fogalmak értelmezésének és alkalmazásának általában véve is.) Az egyik réteg az, amelyik az eddig tanultakhoz, különböző elméletekhez, szakmaisághoz kapcsolódik, megszínezve a saját életútból idekapcsolódó elemekkel, vonatkozásokkal, melyek leginkább látenszen, vagy kevésbé, illetve egyáltalán nem tudatosan befolyásolják a fogalom értelmezését.

A másik pedig a fogalom konkrét, praktikus alkalmazása, amikor kifejezetten az adott gyermekre vonatkoztatható megfeleltetésről van szó. Ilyenkor erőteljesen beindulnak a társas megismerés szabályai, a benyomásalkotás jelenségei és felülírják az elméleti, úgymond „higgadt” jelentést.

Nem biztos, hogy ezek általában nem felelnek meg egymásnak, de vannak olyan esetek, amikor valami egész más határozza meg értékelésünket (és így természetesen viselkedésünket, majd a másik viselkedését és így tovább, cirkulárisan), mint amit egyébként átgondoltan, tudatos számbavételkor fontos kritériumként határozunk meg.

V. Kutatói önreflexió és továbbmutatások

A dolgozat írása közben egyszerre közeledtem és távolodtam a neveltség fogalmának értelmezéséhez. Még mindig nagyon nehéznek tartom a fogalmat, definiálásában folyamatosan belső kérdezz-felelek játszom. Ennél „alkalmazottabb” neveléstudományt azonban nehezen tudok elképzelni.

A fenti eredmények mindenképpen arra készítetnek, hogy reflektáljunk arra, mennyire gondolkodunk azonos tartalmú fogalmakban, másrészt a tanulók észlelésének ismételt középpontba helyezését és fejlesztését teszik szükségessé.

Számos további kérdés született meg bennem a kutatás elemzése folyamán. Ezek közül vannak olyanok, amelyeket feltehettem volna a kérdőívben, mert valószínűleg nem hosszabbította volna annyival a kérdőívet, mint amennyire izgalmas elemzési lehetőséget jelenthettek volna, és vannak olyanok, amelyek már inkább a továbbmutatásban, újabb kutatásokban fogalmazódhatnak meg.

A kutatás lépéseit most átgondolva a következőkön alakítanék

Amit nagyon sajnálok így utólag, az az, hogy nem néztem meg, hogy mennyire kedvelik a tanárok az egyes tanulókat. Ez már csak egy plusz megítélést kívánt volna meg, viszont számos érdekes információt hozott volna magával.

Megkérdezhettem volna a tanulókat, hogy „melyik pedagógustól tanulták szerintük a legtöbbet”, „ki mutatott jó példát”, „kit szerettek a legjobban”.

A tanári megítélések kapcsán megfontolnám a 7 fokozatú skálákat. A négyfokozatú mellett azért döntöttem, mert a nagyszámú megítélés esetében nehezebbnek tűnt megítélést kérni hét fokozaton (átláthatóság, a megítélések döntésének könnyebbége).

Szívesen vizsgálnám a nézeteket a szerep-repertoárhoz hasonlóan úgy, hogy a tanárok jelöljék meg, hogy a kifejezetten pozitívan vagy negatívan értékelték milyen konstruktumokban hasonlítanak vagy különböznek stb. Természetesen a szerep-repertoárban a pedagógusok személye is szerepelne.

Az interjúk elemzését részletezném és nagyobb hangsúlyt fektetnék az ebből nyert információkra. Ennek jelenleg határt szabtak a dolgozat terjedelmi keretei.

Előzetesen azt gondoltam, hogy az érzelmek és az érzelmek nevelése, illetve a tanulók érzelmeinek észlelése is nagyobb súllyal jelenik meg a neveltségi értelmezésekben. Meg is jelentek ezek- egy- egy pedagógus saját személyes elméletében kifejezetten hangsúlyosan is-, de általában véve a neveltségi megítéléseknél, illetve a különböző kritériumoknál nem volt annyira jelentős a szerepük. Nehezen engedtem el a változók faktoranalízisének elemzésén belül is ennek a változónak a szerepét. Miközben azt is be kellett látnom, hogy önmagában a változó meghatározásánál (szélsőséges érzelmek) egy nagyon markáns jellemzőt határoztam meg. Kiindulásom az volt, hogy legyen fordított tétel is a többi között, de valami miatt nem azonosítottam a kérdőív kialakításakor, hogy ennek megfogalmazása ilyen mértékben- hogy stílszerű legyenek- „szélsőséges”.

Későbbi kutatás témáit adhatják

Későbbi kutatás tárgya lehet az egyes neveltségi jellemzőkön belül mutatók képzése, azaz annak árnyalása, hogy milyen konkrét elemeket lehet az egyes jellemzőkbe sorolni. Ezután pedig akár az egyes mutatókra validált kérdőívek szerkesztése, akár az egyes mutatókhoz tartozó vizsgálati lehetőségek konkrét „ötlettárát” ki lehet alakítani.

Mindezt úgy is, hogy egy- egy csoportra vonatkozóan alkalmazni lehessen, pl. vizsgálati blokk- szerűen. Ezzel több, részletesebb és pontosabb jellemzés elkészítése válna lehetővé és a nevelési kérdések irányvonalait is orientálni lehetne.

Érdemes lenne még vizsgálni, hogy ugyanannak a neveltségbeli jellemzőnek a különböző vizsgálati lehetőségei, és az azokból való mutatók képzése milyen összefüggéseket mutatnak.

Egy következő vizsgálatban ki lehetne térni a neveltséggel kapcsolatos benyomás alakulására, alaposan és a különböző időszakokban, vagy nagyobb történésekhez kötötten interjúkkal, megkérdezésekkel, kérdőívekkel adatokat nyerni és így feltérképezni, hogyan változik a pedagógusok neveltséggel kapcsolatos benyomása egy gyermekkel kapcsolatban.

Követő módon vizsgálnám azt is, hogy a gyerekek mit gondolnak magukról az egyes tevékenységek után.

Az iskolában felvett kérdőívben a tanulók az önjellemzésükre nagyon sok olyan jellemzőt tulajdonságot adnak, amely az iskolai élethez, az abban való „működéshez” kötődik. S bár ez

a terület és az ehhez kapcsolódó tevékenységek valóban kiemelt és hangsúlyos szerepet játszanak életük jelen szakaszában, felmerül azonban a kérdés, hogy interjúban vagy más felvételi körülmények között is hasonló tulajdonságokat ragadtak volna- e meg.

Egyéb kutatói reflexiók

Azt is meg kellett tapasztalnom, hogy milyen nehéz egyedül ilyen keretű kutatást végezni, sőt tulajdonképpen szinte lehetetlen is (éppen ezért én is folyamatosan konzultáltam). Nem azért, mert nem lehet egyedül kérdőívet összeállítani vagy az eredményeket értelmezni. Lehet, de egyrészt esetlegesen a kutató maga is bizonytalanabb értelmezésekben, definiálásban; másrészt a külső szemlélő is kérdésként teheti fel, hogy mennyire megegyezésszerű alapon születnek pl. kategória- elnevezések. A fenti problémákat természetesen ilyenkor is meg lehet oldani együttműködő kollegák segítségével - akiknek ezúton is köszönettel tartozom ezért! ⁶³

⁶³ A kutatást kifejezetten a doktori értekezés létrejöttéért szerveztem, nem képezte más kutatás részét. Folyamatosan segítettek a felmerülő kérdések definiálásában, az eligazodásban: Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Rapos Nóra, Kovács Imréné és Ollé János)-, azonban mindenképpen nehezebb és időigényesebb.

VI. A tanárok válaszainak továbbgondolása

A nézetek feltárása után még fontosabb lehet annak megszervezése, hogy segítsük, támogassuk a pedagógusokat abban, hogy a különböző fogalmakkal kapcsolatos saját nézeteiket az önreflexió és más elemzések kapcsán megismerjék, és pl. a pedagógusközösségekben erről beszélgetés indulhasson meg. Szakmai vitákon kívül ez a diskurzus egymás megismeréséhez és jobb megértéséhez is vezethet.

A tanárok gyakorlati tudásán, tapasztalatain alapuló nézetek egy új perspektívát tudnak nyújtani (Zeichner és Liston, 1996). Nemcsak a kutatók számára jelent ez egy másik nézőpontot, hanem még maguknak a pedagógusoknak is. Mégpedig akkor, ha megismerik saját és egymás nézeteiket és a megismerés támogatja az erről való strukturálást, rendezést. Hosszabb távon pedig a döntés és a cselekvést is.

A tanárok válaszaira jellemző, hogy részletesek, kifejtettek⁶⁴, ami azt sugallja, hogy a tanároknak is lényeges a kérdezés, tehát az, hogy számít, mit gondolnak. A legtöbb esetben gazdag szituációleírást olvashatunk a kérdőívekben.

Erre az interjúkban is kitértek. „Jó lenne néha átbeszélni ezeket a fogalmakat, mert mindig újak és újak jönnek és hiába megyünk továbbképzésekre, de igazából a tantestületen belül fogalmunk sincs mit gondol a kollegánk. Ezt azért jó lenne egyeztetni... bár annyi tennivalónk van mindig, hogy ez egy újabb púp lenne, de legalább egy értelmes púp” (45 éves biológia tanárnő).

VI.1. A mentálhigiénés szerep erősítése

A neveltségben nyilvánvaló és evidens a család szerepe. A pedagógusok is nagy hatótényezőnek vélik, sőt voltak, akik szinte csak ennek a hatásait ismerték el. Azonban a családból nem csak a személyi „források” azok, amelyek hatnak, hanem a különböző családi folyamatok, jelenségek és maga a rendszer is. Ha pedig olyan módszereket alkalmazunk, amelyek megragadják ezeket (még ha nem is konkrétan a saját családjukkal való munkán keresztül), akkor az érzelmeket, a kognitív feldolgozást és az alakítandó viselkedést is formálhatjuk. A munkahipotézis szerint és a jelen kutatás eredményei szerint feltételezhetően ennek az észlelt és remélhetőleg tényleges neveltségre is hatása van.

⁶⁴ A tanári mintában 4 esetben találkoztam azzal, hogy lakonikusan, gondolatjeles felsorolást választva tömörítette válaszait, miközben a kérdőívek megítélés- részével a kitöltési idő így is jelentős volt.

Mint láthattuk fontos különbségeket mutat a különböző tanulói csoportoknál, hogy a fontos változásokat hogyan észlelik, illetve miképpen számolnak be ezekről.

Azt gondolom, hogy a pedagógus szerepében felerősödik és teret kér az az elem, amely a gyermekek mentális egészségének támogatásán keresztül, kevésbé normatív vagy (ehhez kapcsolódóan) kevésbé direkt módon (Zrinszky), egyszerűen a tevékenységek szervezésén és a témákon keresztül kapcsolódik a családhoz.

Ehhez szükséges és fontos lenne a család és az iskola kapcsolatának egy újfajta értelmezése. Ez alatt egy olyan értelmezést gondolok, amely a család jelenségeinek, kapcsolatrendszerének indirekt megjelenítését teszi lehetővé különböző tevékenységekben- aktív, kevésbé normatív, vállalkozó kedvű, de mindenképpen mértéktartó tevékenységszervezés keretében. Mindezt úgy, hogy a tanár nem közvetlen pszichológiai munkát végez, hanem saját élményű tanulása után (amibe a módszerek saját élményű kipróbálása, megélése, reflektálása és a módszerek szervezésének szupervíziós tanulása tartozik) pedagógusként, a szakmai kompetenciahatárok tartásával támogatja a gyermekek érzelmi életének kanalizálását, viselkedésének „rendezését”, vagy ha úgy tetszik: neveltségének alakítását.

A család és az iskola kapcsolatát így lehet akkoris kézzelfoghatóvá tenni, ha erre a család részéről kevésbé kapunk támogatást. És így lehet a pedagógusok nézetei szerint is olyan nagy hatású családi jelenségekhez „hozzáférni”.

A pedagógusok a tevékenységeken keresztül a tanulókról való tudásukat is bővíthetik. Nem feltétlenül olyan tudásról van itt szó, ami a gyerekek családjának működéséről pontos részleteket és konkrétumokat hordoz. De ezt talán „el is kell engednünk”, ehhez nem feltétlen ragaszkodhatunk. Mégis jelentős információkat tudunk meg és tudjuk segíteni azt is, hogy Amiről sokat fogunk tudni, az inkább a gyermek sajátos család- megélése, és még inkább annak ismerete, hogy mit szeretne a saját családjának életéből felénk és társai felé kommunikálni.

Ez a jellegű tudás a gyerekekről **megismerés- központú**, és éppen ebben áll orientáló szerepe is. Ezt szem előtt tartva ugyanis sosem zárhatjuk le magunkban az egy- egy gyermekről kialakított képet (még akkoris, ha tudjuk, hogy a benyomás kialakulásának és a viselkedés oktulajdonításának szociálpszichológiai jelenségei mennyi sajátosságot és időnként kikerülhetetlen szabályt hordoznak). Ez utóbbiak figyelembe vétele mellett mégis komplexebben, árnyaltabban gondolkozhatunk tanulóinkról és általuk önmagunkról is.

Egy sokkal dinamikusabb megismerést valósíthatunk meg ezáltal, mert ennek a témának és a módszereknek az alkalmazása a megismerés mellett a személyiségfejlesztés lehetőségeit is érinti.⁶⁵

Ezek a módszerek azt a célt is szolgálják, hogy a saját és a mások családjáról való gondolkodás újabb szempontjaival még több érték kerülhessen felszínre, még több megoldási mód születhessen.

A tanárképzésben is egyre gyakrabban fogalmazódik meg az az igény, hogy az ismeretek elsajátítása mellett legyen lehetőség a hallgatók önismeretének, személyiségének fejlesztésére is, a hallgatók részéről pedig a gyakorlati oldal részletesebb ismerete artikulálódik leginkább.⁶⁶

Az alkalmazott módszerek között megjelentek a családpszichológiából „kölszönzött”, és tanárképzési célokra adaptált metódusok, az autogén tréning ellazulást segítő és képeket hívó módszere, dramatikus technikák, és mediációs gyakorlatok (Bagdy- Telkes, 1988, Barnes, 1991, Komlósi, 2000.). A genogram, a családfa módszere, a család és abban az egyén választott jelentős fényképeinek elemzése, a szobrokkal való munka, a változás- történetek áttekintése és rendezése nemcsak az élményeink feldolgozását indítják el, hanem új szempontokat nyújtanak a leendő tanítványok családjával való közös munkához is.

Alátámasztottabb, átláthatóbb és hozzáférhetőbb megismerés lehetőségét rejti, ha ez utóbbit a hallgatók saját élményű tanulása alapozza meg, illetve egészíti ki. Később az erre való építkezés során, a saját nézetek és praktikum kialakításában is meghatározó szerepük van.

Sokszor nehéz ezt a feladatot, kihívást felvállalni, amiben nemcsak a család fogalmának és egyes jellemzőinek időnként követhetetlen, illetve nehezen kontrollálható változásai játszanak szerepet. Talán még inkább magyarázat lehet az, hogy nagyon intim, mindenkit mélyen és

⁶⁵ Ezeknek a módszerek alkalmazását a közoktatásban, a különböző évfolyamokon, osztálytermi környezetben nem önismereti jelleggel, és nem a saját családdal való direkt foglalkozással tartom kivihetőnek. Az életkori és a csoport sajátosságokat, jellemzőket figyelembe véve és szem előtt tartva azt lehet javasolni, hogy kitalált családokkal dolgozzanak csoportban, elképzelt történetekkel. Ez a féle indirekt út kiküszöböli a referenciacsoport dinamikájából adódó esetleges megbélyegzéseket, kényelmetlenségeket és elkerülhetővé teszi azt is, hogy egy diák olyan önfeltárással beszéljen családjáról, amire esetlegesen nem támaszt kap a többiektől, hanem negatív visszajelzéseket. Lényeges azonban látnunk, hogy attól függetlenül, hogy nem a konkrét, saját családdal kapcsolatos fényképekkel, családfával stb. végeznek egyéni vagy csoportmunkát a tanulók, nem mentesülnek a módszer alkalmazásával együttjáró általános érvényű fejlesztési, nevelési lehetőségektől, hatásoktól.

⁶⁶ A fentiekből kiindulva szerveztünk olyan szemináriumot a tanárképzésben, mely a saját élményű történésekre alapozva és elméleti ismeretek közvetítése mellett módszertani segítséget is nyújt a tanárjelölteknek. Az ELTE tanárképzésén belül szerveződött is ennek támogatását segítő óra.

személyesen érintő kérdésekről van szó a családi élettel és a családi életre való neveléssel kapcsolatban. A saját élményeink, életünk pedig nagyban befolyásolják azt is, hogy mennyire és hogyan merünk, akarunk és tudunk a diákok családról való gondolkodására hatással lenni, illetve, hogy mit gondolunk ennek módjáról, kereteiről, hatáiról.

Biztató, hogy úgy tűnik, az iskolákban tanító pedagógusok többet szeretnének mint csak látszólagos viselkedésváltozásokat. Sokkal inkább a teljes személyiség fejlesztésére törekednek, és távolabbi célokat, az egészséges, kiegyensúlyozott felnőtt léthez fontos jellemzőket is a neveltség hatáskörébe sorolnak.

Még mindig erőteljesen meghatározóak azok az értékek, melyek a „könnyű” gyerekek pozitívabb elbírálását és a „nehezebbek” sajnálatosan időnkénti teljes elutasítását hozzák magukkal. És itt nem feltétlenül magukkal az értékekkel van probléma, hanem azzal, amilyen következménnyel jár ezek értékelése. Amennyiben sokkal nagyobb fókusz tudnánk biztosítani annak, hogy ez a folyamat több reflexióval, a fogalmak átgondolásával történjen meg, akkor valószínűsíthetően ezeket a folyamatokat is jobban tudnánk kontrollálni. Ez pedig azt eredményezhetné, hogy bár akkor is működnének a személyészlelést befolyásoló jelenségek, mégis a kommunikációnk, a gyermek felé való visszajelzéseink lehetnének mértéktartóbbak, és talán a játszmákat is csökkentőek.

A megismerés különböző formáinak minél szélesebb tárháza azért is lényeges, mert az ismerősség növelheti a személyközi vonzalmat, a rokonszenvet. Minél több és minél többféle forrásból szerzi az információkat a pedagógus, annál inkább találhat hasonlóságot a saját jellemzői és a tanuló jellemzői között, ami szintén csökkentheti az előítéleteket és „tisztíthatja” a kommunikációt.

Nagyon nehéz megváltoztatni előzetes elgondolásainkat, és csak akkor van arra esély, hogy alulról felfelé haladó feldolgozási folyamat induljon be és az új információ megváltoztassa már meglévő tudásunkat, ha bővebb feldolgozási erőforrást vetünk be (Fiedler és Bless, 2007).

VII. Köszönet...

Nem tudom eléggé kifejezni köszönetemet családomnak, szüleimnek és férjemnek, akik minden képzeletet felülmúlóan támogattak a dolgozat létrejöttében és gyermekeimnek, hogy szeretetükkel továbblendítettek a nehezebb időszakokon.

A disszertáció elkészültében játszott szerepükért kiemelt köszönettel tartozom a térség pedagógusainak és a gyerekeknek, mert nagy idő- és energiaráfordítással vettek részt kutatásomban; a Tiszaföldvári Nevelési Tanácsadó Vezetőasszonyának, Kovács Imrénének és kollegáimnak pedig a kutatás szervezésében és lebonyolításában nyújtott közreműködéséért.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Prof. dr. Bábosik Istvánnak, mert mindig támogatóan fogadta újabb ötleteimet, és inspirálóan bátorított, útmutatásokkal látott el.

Nagyon hálás vagyok dr. Hegedűs Juditnak, dr. Rapos Nórának, mert folyamatosan biztosították nekem a minőségi szakmai konzultáció lehetőségét és Dr. Ollé Jánosnak, mert a felmerült kutatómódszertani kérdésekre megerősítő és megnyugtató válaszokat adott.

Apósomnak, Seres Lászlónak ezúton is köszönöm az ábrák elkészítésében nyújtott nagy segítségét.

VIII. Mellékletek

VIII.1. Tanári kérdőív

Kedves Kolléga!

Köszönjük, hogy vállalkozik a kérdőív kitöltésére!

A kutatás a tanulók neveltségi jellemzőivel, a család és az iskola lehetőségeivel és hatásaival, valamint a gyerekek problémákkal való megküzdési módjaival foglalkozik.

A kutatásban való részvétel a gyerekek és a tanárok részéről is anonim, illetve a kutatásban az esetlegesen megjelenő nevek (szociometria, véletlenül felírt nevek stb.) később elválasztásra kerülnek az adatoktól, a törvényi előírásoknak megfelelően.

Mivel azonban a különböző adatok közötti összefüggések vizsgálata is célunk, ezért kérjük, úgy töltsék ki a kérdőívet, hogy közben tudják figyelni a naplósorszámokat, mert az alapján lesznek összekapcsolva a statisztikai feldolgozáskor az adatok (az egyes tanulókhoz tartozó adatok). A sorszámmal tartozó névre és semmilyen más adatra nincs szükség, mivel a kutatás nem az egyéni jellemzőket vizsgálja, hanem anonim módon, a teljes populáción belüli összefüggéseket.

Ön szerint mik a neveltség legfontosabb jellemzői? Kérem soroljon fel 6 kritériumot!

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Ön szerint mi az, ami a leginkább befolyásolja a neveltségi jellemzőket? Soroljon fel 6 olyan befolyásoló tényezőt, amit meghatározónak lát az eredményességben! Természetesen az iskola, család, média stb. mind- mind nagyon fontos, de különbséget tehetünk abban, hogy pl. a családon belül a nevelési módszerek, vagy a jutalmazások- büntetések szerepe, vagy az, hogy milyen szociokulturális környezetben nevelkedik a gyermek stb. stb. Ezt valószínűen mindannyian másképp látjuk, és a kérdés most az, hogy Ön miképpen gondolja, min múlik a gyermek neveltsége...

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Kérjük, nyissa ki a naplót és a sorszámok alapján haladva válaszoljon a következő kérdésekre!

Mennyire jellemzi Ön szerint az adott tanulót... (a naplósorszám szerint haladjon)

Ha úgy gondolja, hogy **egyáltalán nem**, akkor írjon **1-** est a megfelelő rubrikába! Ha **kicsit jellemző- 2, Nagyon jellemző- 3, Teljes mértékben jellemző- 4.**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
a szabadidős tevékenységeken való részvétel											
a művelődési igény											
a tanulási vágy											
az egészségvédő magatartás											
a testedzés szükséglete											
az egészséges táplálkozás											
az ápoltság iránti igény											
a környezet esztétikájának megóvása, alakítása											
az esztétikai élmények befogadásának igénye											
a társaknak való segítségnyújtás											
a felnőtteknek való segítségnyújtás											
a bajba jutott emberekkel kapcsolatos empátikus érzelmek											
a hagyományok tisztelete											
az iskolai ünnepeken való aktivitás											
a természeti, tárgyi környezet védelme, óvása											
a fegyelmezett magatartás											
a deviáns viselkedésformák megléte											
jó kapcsolat a tanárokkal											
a kitartó szellemi munka											
a fizikai munka megbecsülése											
a közéleti munkából való részvállalás											
a morális értékek megbecsülése											
gyakori szélsőséges érzelmek											
a személyes problémák helyes megoldása											
a problémák megfelelő feldolgozása											

Mennyire jellemzi Ön szerint az adott tanulót... (a naplósorszám szerint haladjon)

Ha úgy gondolja, hogy **egyáltalán nem**, akkor írjon **1-** est a megfelelő rubrikába! Ha **kicsit jellemző- 2, Nagyon jellemző- 3, Teljes mértékben jellemző- 4.**

	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
a szabadidős tevékenységeken való részvétel											
a művelődési igény											
a tanulási vágy											
az egészségvédő magatartás											
a testedzés szükséglete											
az egészséges táplálkozás											
az ápoltság iránti igény											
a környezet esztétikájának megóvása, alakítása											
az esztétikai élmények befogadásának igénye											
a társaknak való segítségnyújtás											
a felnőtteknek való segítségnyújtás											
a bajba jutott emberekkel kapcsolatos empátikus érzelmek											
a hagyományok tisztelete											
az iskolai ünnepeken való aktivitás											
a természeti, tárgyi környezet védelme, óvása											
a fegyelmezett magatartás											
a deviáns viselkedésformák megléte											
jó kapcsolat a tanárokkal											
a kitartó szellemi munka											
a fizikai munka megbecsülése											
a közéleti munkából való részvállalás											
a morális értékek megbecsülése											
gyakori szélsőséges érzelmek											
a személyes problémák helyes megoldása											
a problémák megfelelő feldolgozása											

Mennyire jellemzi Ön szerint az adott tanulót... (a naplósorszám szerint haladjon)

Ha úgy gondolja, hogy **egyáltalán nem**, akkor írjon **1-** est a megfelelő rubrikába! Ha **kicsit jellemző- 2**, **Nagyon jellemző- 3**, **Teljes mértékben jellemző- 4**.

	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.			
a szabadidős tevékenységeken való részvétel											
a művelődési igény											
a tanulási vágy											
az egészségvédő magatartás											
a testedzés szükséglete											
az egészséges táplálkozás											
az ápoltság iránti igény											
a környezet esztétikájának megóvása, alakítása											
az esztétikai élmények befogadásának igénye											
a társaknak való segítségnyújtás											
a felnőtteknek való segítségnyújtás											
a bajba jutott emberekkel kapcsolatos empátikus érzelmek											
a hagyományok tisztelete											
az iskolai ünnepeken való aktivitás											
a természeti, tárgyi környezet védelme, óvása											
a fegyelmezett magatartás											
a deviáns viselkedésformák megléte											
jó kapcsolat a tanárokkal											
a kitartó szellemi munka											
a fizikai munka megbecsülése											
a közéleti munkából való részvállalás											
a morális értékek megbecsülése											
gyakori szélsőséges érzelmek											
a személyes problémák helyes megoldása											
a problémák megfelelő feldolgozása											

Válassza ki azt a tanulót, akit Ön neveltség szempontjából a legnegatívabban ítél meg az osztályban!

Kérjük adja meg a sorszámot!

Elevenítsen fel két olyan esetet, ami Önben a leginkább meghatározó vele és neveltségével kapcsolatban, azaz ami miatt éppen őt tartja választotta! Olyan példákat válasszon, melyek a leginkább befolyásolták Önt a tanulóval kapcsolatos attitűdjei kialakulásában! Néhány mondatban fogalmazza meg a szituációt, illetve jellemezze a tanuló viselkedését!

1.

.....
.....
.....
.....

2.

.....
.....
.....
.....
.....

Nevezzen meg még 3 olyan jellemzőt ami a véleménye kialakulásában közrejátszott:

.....
.....
.....

Volt-e arra példa, amikor a tanuló meglepte Önt és a fentiekől eltérő viselkedést mutatott? Mi történt?

.....

Válassza ki azt a tanulót, akit Ön a legpozitívabban ítél meg az osztályban!

Kérjük adja meg a sorszámot!

Melyik az a két eset, ami Önben a leginkább meghatározó vele és neveltségével kapcsolatban, azaz ami miatt éppen őt választotta? Olyan példákat válasszon, ami a leginkább befolyásolta Önt a tanulóval kapcsolatos attitűdjei kialakulásában! Néhány mondatban fogalmazza meg a szituációt, illetve jellemezze a tanuló viselkedését!

1.

.....
.....

2.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tanítás kezdetének éve:

Kérjük egy hatjegyű kódot adjon meg (három betű, két szám, egy betű)! Ennek segítségével tudjuk biztosítani az anonimitást, viszont azt is, hogyha a véletlenszerű kiválasztás során bekerül a reprezentatív mintába, akkor a kóddal tudjuk ezt jelezni. A reprezentatív mintába kerülőkkel interjút készítünk. Az interjúban részt vevők számára útiköltség- térítést biztosítunk. Az interjú szintén a neveltség köré szerveződik.



VIII.2. Tanulói kérdőív

Kedves Tanuló!

Kérjük, hogy a kérdőív lelkiismeretes kitöltésével segítsd a munkánkat! Válaszolj a kérdésekre, vagy húzd alá a megfelelő választ! A válaszadás nem kötelező és névtelen. A válaszaidat nem mutatjuk tanáraidnak, társaidnak!

Arra kérünk, hogy alkoss **egy titkos kódot** a következő módon:

1. Édesanyád keresztnevének első betűje: _____
2. A házszaómotok: _____
3. Születésnapod (év, hónap nélkül): _____

Betöltött életkorod:

Nemed: nő férfi

1. Mi az az öt **tulajdonság**, ami szerinted a **leginkább jellemző Rád?**

-
-
-
-
-

Ha valaki megkérne, hogy **mutass négy olyan tárgyat**, amelyek a **leginkább jellemzőek Rád**, mit mutatnál?

-
-
-
-

3. Ha **jellemezned** kellene a **szüleidet**, akkor melyik öt tulajdonsággal tudnád ezt a leginkább megtenni?

-
-
-
-
-

Szerinted, ha **megkérnénk a szüleidet, hogy jellemezzenek** Téged, akkor mit mondanának Rólad?

-
-
-
-

4. Mit gondolsz, a **tanáraid milyennek látnak** Téged?

-
-
-
-

5. Számodra mit jelent a **jólneveltség** fogalma? Gondolj valakire, aki szerinted nagyon jólnevelt. Mi jellemzi őt? Sorold fel 5 jellemzőjét!

-
-
-

-
-

6. Mennyire érzed magad jólneveltnek? Karikázd be azt a számot 1 és 7 között, amilyen mértékben jólneveltnek érzed magad! Az 1- es jelenti azt, hogy egyáltalán nem érzed magad jólneveltnek, míg a 7-es azt, hogy teljes mértékben jólneveltnek érzed magad.

1 2 3 4 5 6 7

7. Szerinted a család mit tud tenni azért, hogy egy **gyerek jólnevelt** legyen? Sorolj fel **négy** dolgot, amit a család, a szülők azért tehetnek, hogy egy gyerek minél jólneveltebb legyen!

-
 -
 -
 -
-

Szerinted **az iskola mit tud tenni** azért, hogy egy **gyerek jólnevelt** legyen? Sorolj fel **négy** dolgot, amit az iskola, a tanárok tehetnek azért, hogy egy gyerek jólneveltebb legyen!

-
-
-

•

8. Előfordulhat-e, hogy minden erőfeszítés ellenére valaki **nem lesz jólnevelt**? **Mi lehet ennek az oka?**

•

•

•

•

9. Egy nagyon érdekes és furcsa kérdés következik:

Szerinted ha **a jólneveltség növény** lenne, **milyen növény lenne**? Miért?

.....

Ha **a jólneveltség jármű** lenne, **milyen jármű lenne**? Miért?

.....

Ha **a jólneveltség valamilyen állat** lenne, **milyen állat lenne**? Miért?

.....

10. Mi az, ami az órai munkádat jellemzi? Abba az oszlopba kell egy **X** jelet tenned, amit **MAGADRA** nézve **jellemzőnek tartasz**.

Az órákon...	Soha	Néha	Gyakran	Mindig
megdicsérnek.				
szigorúak velem.				
elmondhatom a véleményemet.				
jókedvű vagyok.				

11. Mikor szoktál lefeküdni általában hétköznap?órákor
Mikor kelsz fel?órákor

12. Mit gondolsz szüleid mennyire vannak megelégedve a mindennapi viselkedéseddel? Karikázd be azt a számot 1 és 7 között, amilyen mértékben szerinted meg vannak veled elégedve! Az **1- es** jelenti azt, hogy **egyáltalán nincsenek megelégedve**, míg a **7- es** azt, hogy **teljes mértékben elégedettek** a viselkedéseddel.

1 2 3 4 5 6 7

13. És mit gondolsz a tanáraid mennyire vannak megelégedve a mindennapi viselkedéseddel? Karikázd be azt a számot 1 és 7 között, amilyen mértékben szerinted meg vannak veled elégedve! Az **1- es** jelenti azt, hogy **egyáltalán nincsenek megelégedve**, míg a **7- es** azt, hogy **teljes mértékben elégedettek** a viselkedéseddel.

1 2 3 4 5 6 7

14. A következőkben azt kell eldöntened, hogy **MAGADRA nézve mennyire jellemzőek a következő állítások! Abba az oszlopba kell egy **X** jelet tenned, amit **MAGADRA nézve jellemzőnek tartasz**. (Minden sorba **csak egy X** jelet tegyél!)**

Általában jellemező rám, hogy	Soha	Néha	Gyakran
kipihentnek érzem magam			
nyomasztanak az iskolai feladatok			
fáj a fejem			
idegeskedem, izgulok			
rágom a körmöm			
nyomasztanak az otthoni dolgok			

15. Mennyire érzed magad sikeresnek a tanulásban? Karikázd be azt a számot 1 és 7 között, amilyen mértékben sikeresnek, eredményesnek érzed magad! Az 1- es jelenti azt, hogy nem érzed magad sikeresnek, míg a 7-es azt, hogy nagyon sikeresnek érzed magad.

sikertelen vagyok

nagyon sikeres vagyok

1 2 3 4 5 6 7

16. Ha te tanár lennél, hogyan próbálnád meg elérni, hogy a tanulók megfelelően viselkedjenek?

.....

.....

.....

.....

17. Volt- e olyan változás az életedben, amit meghatározónak tartasz, amiről azt gondolod, hogy nagyban befolyásolja azt, hogy milyen vagy most? Mi vagy mik voltak ezek a változások?

-
-
-
-

.....

18. Milyennek ítéled a családot anyagi helyzetét?

4 - gond nélkül megélünk

3 - ügyes beosztással, megszorítással kijövünk a keresetből

2 - néha kisebb anyagi gondjaink vannak

1 - gyakran vannak anyagi gondjaink

19. Jelöld be **X**- szel, amelyik jellemző (többet is be lehet jelölni):

A barátaim az osztálytársaim közül kerülnek ki.	
A barátaimmal egy iskolába járok.	
A barátaim az utcánkban laknak.	
A barátaimmal egy sportklubba járunk.	
A barátaim egyben rokonaim (pl. unokatestvér) is.	
A barátaim távol laknak tőlünk.	
Nem nagyon vannak barátaim.	

20. Kérlek, írd ide, ha valamilyen **művészeti tevékenységet** folytatsz (rajz, festészet, tánc, színjátszás, versmondás, ének stb.) **akár iskolai szakkörön belül, akár otthon:**

.....

.....

.....

.....

.....

Írd ide, hogy a fent megemlített művészeti tevékenységekben indultál- e **versenyen és milyen eredményt** értél el:

.....

.....

.....

.....

.....

21. Kérlek, írd ide, ha **sportolsz** valamit (akár egyéni, akár csapatsportokban):

.....

.....

.....

.....

.....

Írd ide, hogy az előbb megemlített sportokat **versenyszerűen** űzöd –e! Voltál- e **versenyen és milyen eredményt** értél- el:

.....

.....

.....

Kedves Tanuló! II.

Arra kérünk, hogy a következő mondatokat olvasd el, és külön-külön dönts el, hogy mennyire jellemzőek Rád! Ennek alapján **karikázd be a számokat!** A számok a következőket jelentik:

- az **1-es**: **egyáltalán nem jellemző** rám,
- a **2-es**: **csak kicsit jellemző** rám,
- a **3-as**: **nagyjából jellemző** rám,
- a **4-es**: **teljesen jellemző** rám

Kérjük, hogy gondold végig a mondatokat, és őszintén válaszolj!

Tanulok otthon és készülök az órákra.	1	2	3	4
Szeretek tanulni.	1	2	3	4
Szeretem a színházat és szeretek olvasni.	1	2	3	4
Szeretem a különböző szabadidős tevékenységeket (szakkörök, edzések stb.).	1	2	3	4
Segítek a ház körüli munkákban (házi munka, szüret, egyéb fizikai jellegű munkák).	1	2	3	4
Szeretem is ezeket a ház körüli munkákat (házi munka, szüret, egyéb fizikai jellegű munkák).	1	2	3	4
Az iskolában vagy otthon szervezési feladatokat vállalok (programok, kirándulás, diákönkormányzat)	1	2	3	4
Várom az ünnepeket, fontosnak tartom a hagyományokat.	1	2	3	4
Más tárgyaira, értékeire vigyázok, azokat tiszteletben tartom.	1	2	3	4
Környezetemre figyelek, rendet teszek.	1	2	3	4
Fontosnak tartom a környezetvédelmet.	1	2	3	4
Segítek a kisebb gyerekeknek és az időseknek, ha szükségük van rá.	1	2	3	4

Sajnálom azokat, akik valamilyen tragédiát éltek meg, vagy bajba jutottak.	1	2	3	4
Szívesen segítek társaimnak, ha azoknak szüksége van segítségre.	1	2	3	4
Magatartásom fegyelmezett.	1	2	3	4
Jó a kapcsolatom a tanáraimmal.	1	2	3	4
Jó a kapcsolatom a szüleimmel.	1	2	3	4
Szeretem a festményeket, a szép zeneműveket.	1	2	3	4
Környezetemet szeretem szépíteni, dekorálni, arra igényes vagyok.	1	2	3	4
Önmagamra igényes vagyok, ruhámat, hajamat rendben tartom.	1	2	3	4
Sportolok, edzésre járok, tornázok.	1	2	3	4
Egészségesen étkezem.	1	2	3	4
A higiénias szokásokat betartom.	1	2	3	4
A becsület, a lelkiismeretesség sokat jelent számomra.	1	2	3	4
Gyakran szélsőséges érzelmeket élek meg.	1	2	3	4
Személyes problémáimat könnyen megoldom.	1	2	3	4
A velem történt sérelmeket, fájó élmények sokáig nem hagynak nyugodni.	1	2	3	4

Szerinted, ha **a szüleidet** megkérdeznénk, mit mondanának...

A következők alapján **karikázd be a számokat!**

- az **1-es**: **egyáltalán nem jellemző,**
- a **2-es**: **csak kicsit jellemző,**
- a **3-as**: **nagyjából jellemző,**
- a **4-es**: **teljesen jellemző**

ennyire élsz egészségesen?	1	2	3	4
ennyire szeretsz tanulni?	1	2	3	4
ennyire szeretsz segíteni másokon?	1	2	3	4
ennyire szeretsz dolgozni?	1	2	3	4
ennyire vagy fegyelmezett?	1	2	3	4
ennyire vigyázol a környezetedre?	1	2	3	4
ennyire érdeklődsz a művészetek iránt?	1	2	3	4

Szerinted, ha **a tanáraidat megkérdeznénk, mit mondanának...**

ennyire élsz egészségesen?	1	2	3	4
ennyire szeretsz tanulni?	1	2	3	4
ennyire szeretsz segíteni másokon?	1	2	3	4
ennyire szeretsz dolgozni?	1	2	3	4
ennyire vagy fegyelmezett?	1	2	3	4
ennyire vigyázol a környezetedre?	1	2	3	4
ennyire érdeklődsz a művészetek iránt?	1	2	3	4

1: egyáltalán nem jellemző rám; 2: kicsit jellemző rám; 3: jellemző rám; 4: teljesen jellemző rám

37. Jobban érezném magam, ha nem kéne mindig újabb és újabb dolgokat megtanulni, és azt figyelni mi miért fontos és miért nem.	1	2	3	4
38. Gyakran megesik velem, hogy elállok egy tervemtől, mert nem érzek elegendő önbizalmat a megvalósításához.	1	2	3	4
39. Képes vagyok arra, hogy több megoldással is előrukkoljak egy probléma kapcsán.	1	2	3	4
40. Ha egy feladatnak nekiveselkedem, akkor kizárólag az köti le a figyelmemet.	1	2	3	4
41. Ha eldöntöttem, hogy mit akarok azt megcsinálom, még akkor is, ha komoly akadályokba ütközöm.	1	2	3	4
42. Gyakran elhamarkodom a döntéseimet.	1	2	3	4
43. Könnyen elfogy a türelmem, ha nem tudok végére járni annak, amit elhatároztam.	1	2	3	4
44. A kellemetlen élmények hatására nagyon gyorsan kerülök rossz hangulatba.	1	2	3	4
45. Tehetséges vagyok annak megítélésében, hogy ki a rossz vagy jó szándékú ember a környezetemben.	1	2	3	4
46. Ha vitára kerül a sor, társaim többnyire az én álláspontomat szokták elfogadni.	1	2	3	4
47. Ha a társaimmal vitatom meg a problémáimat az kevesebb haszonnal jár annál, mint amikor magam próbálok megoldást találni.	1	2	3	4
48. Társaimhoz viszonyítva magam, úgy érzem, hogy ők komoly fejlődést mutatnak, én meg mintha egyhelyben járnék.	1	2	3	4

VIII.3. Oláh- féle Pszichológiai Immunkompetencia

Kitöltési Útmutató

A kérdőív különböző állításokat tartalmaznak, amelyek az emberek jellemző tulajdonságait és életfelfogásait írják le. Kérjük, gondosan olvassd el az egyes állításokat és jelöld be a rád legjellemzőbb válaszlehetőséget. Ha úgy gondolod, hogy egy állítás teljes mértékben jellemző rád, akkor a 4-est karikázd be. Ha az állítás nem teljes mértékben, de azért még jellemző rád, akkor a 3-ast karikázd be. Ha az állítás csak kicsit jellemző rád, akkor a 2-est, ha pedig egyáltalán nem jellemző rád, akkor az 1-est karikázd be.

Név: Kor: év

Nem: fiú lány

1: egyáltalán nem jellemző rám; 2: kicsit jellemző rám; 3: jellemző rám; 4: teljesen jellemző rám

1. Reggelente általában olyan érzésem van, hogy a mai nap egy sikerekben és örömeiben gazdag nap lesz számomra.	1	2	3	4
2. Ritkán találok valami értelmeset azokban a dolgokban, amiket nap mint nap csinálnom kell.	1	2	3	4
3. A balszerencse gyakran megakadályozott abban, hogy sikert érjek el.	1	2	3	4
4. Meg vagyok elégedve azzal aki vagyok, és azzal is, amit eddig teljesítettem az életben.	1	2	3	4
5. Örülök minden új feladatnak, mert úgy érzem fejlődhetek ha foglalkozom velük.	1	2	3	4
6. Bízom abban, hogy megfelelő képességekkel rendelkezem az életem eredményes irányításához.	1	2	3	4
7. Ritkán kerültem olyan helyzetbe, amelyben nem tudtam megoldást találni a felmerülő problémára.	1	2	3	4
8. Gyakran elkalandoznak a gondolataim arról, amit éppen csinálni akarok.	1	2	3	4
9. Ha elkezdek valamit azt rendszerint végig is csinálom.	1	2	3	4
10. Gyakran csinálom olyan dolgokat amelyeket később megbánok.	1	2	3	4
11. Amikor valami nem úgy megy ahogy kéne, gyorsan dühbe gurulok.	1	2	3	4
12. Időnként lényegtelennek tűnő problémák miatt is aggodalom tölt el.	1	2	3	4
13. Bizalmatlan vagyok az emberek iránt, mert már sokszor csalódtam bennük.	1	2	3	4
14. Ha bajban vagyok nagy nehézséget jelent számomra az, hogy hogyan szerezzek segítséget a közvetlen környezetemből.	1	2	3	4
15. Szeretek vitát provokálni, mert az a meggyőződésem, hogy az engem is és társaimat is új gondolatok és ötletek kitalálására készteti.	1	2	3	4
16. Úgy érzem, hogy egyre kevésbé vagyok hatékony.	1	2	3	4
17. Ha a jövőmre gondolok, úgy érzem több bajom lesz, mint sikerem.	1	2	3	4
18. Az életem tele van értelmes dolgokkal, kiszámítható és általam kezelhető eseményekkel.	1	2	3	4

1: egyáltalán nem jellemző rám; 2: kicsit jellemző rám; 3: jellemző rám; 4: teljesen jellemző rám

19. Az eddig elért sikereimet és eredményeimet a kemény munkámnak és a tehetségemnek tulajdonítom, a szerencse nagyon kis szerepet játszott az életemben.	1	2	3	4
20. Büszkeséggel tölt el, ha arra gondolok, hogy milyen személy is lett belőlem.	1	2	3	4
21. Kíváncsian és érdeklődően figyelek, hogy mi történik körülöttem és igyekszem minden újdonságról értesülni.	1	2	3	4
22. Ha van valamilyen elképzelésem az életemben adódó problémák megoldására, azt magabiztosan végrehajtom.	1	2	3	4
23. Sokan mondják rólam, hogy én egy leleményes ember vagyok.	1	2	3	4
24. Többször előfordul velem, hogy csak fizikailag vagyok jelen valahol, a gondolataim ugyanakkor egészen máshol járnak.	1	2	3	4
25. Jellemző rám az, hogy hol ebbe kapok bele, hol abba; még be sem fejeztem az egyik dolgomat máris mást csinállok.	1	2	3	4
26. Gyakran előbb jár a szám, mint ahogy gondolkodnék.	1	2	3	4
27. Forrófejűségem sok problémát okozott már nekem.	1	2	3	4
28. Ha kudarc ér sokáig gyötöröm magam miatta.	1	2	3	4
29. Jó érzésem van ahhoz, hogy kiválasszam ki az a személy akire számíthatok, ha segítségre van szükségem.	1	2	3	4
30. Könnyen rá tudom venni társaimat arra, hogy velem tartsanak.	1	2	3	4
31. Társaimmal, barátaimmal együttműködve gyakran eszelünk ki olyan dolgokat, amelyeket külön-külön nem valószínű, hogy kiötlénk.	1	2	3	4
32. Azt gondolom, hogy életem különböző területein egyre sikeresebbé válok.	1	2	3	4
33. Úgy érzem, hogy egy sikeres ember vagyok, aki bátran bízhat egy boldog jövőben.	1	2	3	4
34. Ritkán érzem azt, hogy céltalan vagy kilátástalan lenne az életem.	1	2	3	4
35. Gyakran érzem azt, hogy nem én irányítom az életemet.	1	2	3	4
36. Hajlamos vagyok arra, hogy leértékeljem az eredményeimet.	1	2	3	4

VIII.4. Szociometriai felmérőlap

Szociometriai felmérőlap általános iskolások számára

Név: _____

Kód: _____

Életkor: _____

Kérjük válaszolj minden kérdésre minimum egy névvel!

1. Kik a legjobb barátaid az osztályban?

2. Ki az szerinted az osztálytársaid közül, aki valamilyen területen (tudomány, művészet vagy egyéb) tehetséges?

3. Kiket tartasz a legműveltebbeknek az osztályban?

4. Ha az osztály több napos kirándulásra indulna, kivel utaznál szívesen egy vonatfülkében?

5. Véleményed szerint a kisebb osztályon belüli ellentéteket melyik osztálytársad tudná igazságosan feloldani?

6. Ha az iskola bulit rendezne, társaid közül ki tudná a legjobban megszervezni?

7. Mit gondolsz, melyik osztálytársad érvényesül legjobban az életben?

8. Iskolai eseményeket, pletykákat kinek mondanád el legszívesebben?

9. Kik azok az osztálytársaid, akik valamilyen képességükkel kiemelkednek a többiek közül?

10. Kinek a kritikáját, ítéletét tartod a legigazságosabbnak, a leginkább mértékadónak?

11. Ha kisebb pénzösszegre lenne szükséged (pl. a büfénél) kihez fordulnál?

12. Ha az osztályfőnököd hosszabb ideig akadályozva lenne az osztály vezetésében, a tanulók közül ki lenne a legalkalmasabb, hogy helyettesítse?

13. Kikkel fogsz az iskola befejezése után is kapcsolatot tartani?

14. Kik azok, akiket a tanulók közül a legtöbben szeretnek?

15. Ha az osztály döntőbírásgot alakíthatna kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalására, kiket jelölnél a bíróság tagjaiul?

16. Ki a legtevékenyebb, legaktívabb az osztályban?

17. Személyes, bizalmas jellegű problémáidat, melyik osztálytársaddal osztanád meg?

18. Melyik osztálytársad lenne a legalkalmasabb arra, hogy a tanárokkal szemben az osztály érdekeit képviselje?

VIII.5. Tanári interjú

A tanári interjú kérdései:

Kérem rajzolja le a „neveltség fogalmának fogalomtérképét! Írja fel a fogalmat a lap közepére, majd kezdjen el asszociálni erre a fogalomra, illetve jelölje, hogy Önben milyen más fogalmakkal kapcsolódik össze ez a fogalom! A kapcsolódások után azokat a fogalmakat is bontsa tovább!

Most hogyan határozná meg a neveltség legfontosabb hat jellemzőjét?

Mit befolyásol a gyerekek neveltségéről, azok jellemzőiről való tudás? Az Ön tanári munkájában milyen szerepe van ennek?

Mi alapján alakít ki benyomást a gyerekek neveltségéről?

Becsülje meg, hogy mennyi idő alatt alakít ki véleményt egy-egy tanuló neveltségéről!

Ez hány alkalommal való találkozást jelent?

Vannak olyan események, amelyek erősebben hatnak? Melyek ezek?

Mennyire szokott biztos lenni ezekben a benyomásokban?

Mit kezd azzal a benyomásával, hogy milyenek a gyerekek neveltség szempontjából?

Ön szerint különbözik-e az, amit egy-egy gyerek neveltségéről gondol és az, amilyenek ők valójában ebből a szempontból?

Ön szerint mivel van még összefüggésben a gyerekek neveltsége?

Mennyire gondolja változtathatónak a gyerekek neveltségét?

Ez egy különös kérdés, de most visszatekintve, mondjuk 10-12 éves korában mit gondolt magáról neveltség szempontjából? Akár a mai fogalmai alapján is átgondolhatja, milyen volt akkor? Mi jut eszébe, milyen helyzetek jutnak eszébe, ha a 12 éves XY-ra gondol?

Ha Önnek kellene saját neveltségéről egy kifejező szituációt mondania (az iskolás éveiből), akkor milyen helyzetet említene?

Ha megkérdeznénk most a tanárait, hogy az Ön iskolás éveiből, mondjuk 10-14 éves korából említsenek egy szituációt, amely kifejező képet nyújt az Ön akkori neveltségéről, akkor vajon mit mondanának?

A szülei hogyan jellemezték volna 10-14 éves korában az Ön neveltségét?

Hogyan változott, változtak-e nézetei, elgondolásai a neveltséggel kapcsolatban az elmúlt évek alatt? Ha igen, akkor mi miatt?

VIII.6. Szülői levél

Tisztelt Szülő!

Busi Etelka vagyok, egyetemi tanársegéd az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Doktori disszertációm témája a 10- 14 éves gyerekek neveltségi szintjének, problémákkal való megküzdésének, illetve ezek összefüggéseinek vizsgálata.

Kérem segítse a vizsgálatot a szülői kérdőív kitöltésével! A kitöltés 5- 10 percet vesz igénybe. A kérdőív kitöltése név nélkül történik, mivel nem az egyes tanulók szerepelnek a kutatás középpontjában, hanem a tiszazugi kistérség hatodikos gyermekeinek összesített jellemzői KTV. 102. § (2) g); 104. § (4); 107. § (8) c),d), e). A vizsgálat nagyon fontos lehet a család, az iskola és a nevelési tanácsadó nevelési munkájának fejlesztésében.

Lehetőség szerint mindkét szülő (nevelőszülő) töltsön ki külön- külön kérdőívet!

A kérdőív semmilyen módon nem sért törvényt, személyiségi jogokat, nem firtat ideológiai kérdéseket. Az adatfelvétel és az adatkezelés módja az adatvédelmi törvényeknek megfelelően történik. Az adatvédelmi és az oktatási jogok referenseivel való előzetes konzultálás alapján így a kutatás nem az adatkezelés, hanem az adatfeldolgozás keretei közé sorolható.

A kérdőív(ek) kitöltése után tegye azt az előre megcímezett és felbélyegzett borítékba és adja postára! A feladóhoz **nem kell nevet** írnia!

Együttműködését és segítségét nagyon köszönjük!

A kérdőívre tehát ne írjon nevet! Adjon meg egy kódot, ami alapján az Ön(ök) által kitöltött kérdőíveket név nélkül össze tudjuk kapcsolni a gyermek- kérdőívekkel.

4. A gyermek édesanyjának a keresztnévében az első betű: _____
5. A házsámuk: _____
6. A gyermek születésnapja (év, hónap nélkül): _____

Az ön neve:

Életkora:

Foglalkozása:

Az Ön iskolai végzettsége:

Ön milyennek látja gyermekét összességében a következő szempontok alapján? Jelölje meg egy X- szel az Ön véleményének megfelelő értékelést!

	Egyáltalán nem jellemző	Kicsit jellemző	Nagyon jellemző	Teljes mértékben jellemző
Tanul otthon és készül az órákra.				
Szeret tanulni.				
Szereti a színházat és szeret olvasni.				
Szereti a különböző szabadidős tevékenységeket (szakkörök, edzések stb.).				
Segít a ház körüli munkákban (házi munka, szüret, egyéb fizikai jellegű munkák).				
Szereti is ezeket a ház körüli munkákat (házi munka, szüret, egyéb fizikai jellegű munkák).				
Az iskolában vagy otthon szervezési feladatokat vállal (programok, kirándulás, diákönkormányzat)				
Várja az ünnepeket, tiszteli a hagyományokat.				
Más tárgyaira, értékeire vigyáz, azokat tisztelőben tartja.				
Környezetére figyel, rendet tesz, összeszedi a szemetet.				
Fontosnak tartja a környezetvédelmet.				
Segít a kisebb gyerekeknek és az időseknek, ha szükségük van rá.				
Együttérez azokkal, akik valamilyen tragédiát éltek meg, vagy bajba jutottak.				
Szívesen segít társainak, ha azoknak szüksége van segítségre.				
Magatartása fegyelmezett.				
Jó a kapcsolata a tanáraival.				
Jó a kapcsolata Önökkel, a szülőkkel.				
Szereti a festményeket, a szép zeneműveket.				
Környezetét szépíti, arra igényes.				
Önmagára igényes, ruháját, haját rendben tartja.				
Sportol, mozog, edzésre jár vagy tornázik.				
Egészségesen étkezik.				
Higiéniás szokásai megfelelőek.				
A becsület, a lelkiismeretesség sokat jelent számára.				
Gyakran mutat szélsőséges érzelmeket.				
Személyes problémáit megfelelően oldja meg.				
A vele történt sérelmeket, fájó élményeket				

megfelelően fel tudja dolgozni.				
---------------------------------	--	--	--	--

Az ön neve:

Életkora:

Foglalkozása:

Az Ön iskolai végzettsége:

Ön milyennek látja gyermekét összességében a következő szempontok alapján? Jelölje meg egy X- szel az Ön véleményének megfelelő értékelést!

	Egyáltalán nem jellemző	Kicsit jellemző	Nagyon jellemző	Teljes mértékben jellemző
Tanul otthon és készül az órákra.				
Szeret tanulni.				
Szereti a színházat és szeret olvasni.				
Szereti a különböző szabadidős tevékenységeket (szakkörök, edzések stb.).				
Segít a ház körüli munkákban (házi munka, szüret, egyéb fizikai jellegű munkák).				
Szereti is ezeket a ház körüli munkákat (házi munka, szüret, egyéb fizikai jellegű munkák).				
Az iskolában vagy otthon szervezési feladatokat vállal (programok, kirándulás, diákönkormányzat)				
Várja az ünnepeket, tiszteli a hagyományokat.				
Más tárgyaira, értékeire vigyáz, azokat tisztelőben tartja.				
Környezetére figyel, rendet tesz, összeszedi a szemetet.				
Fontosnak tartja a környezetvédelmet.				
Segít a kisebb gyerekeknek és az időseknek, ha szükségük van rá.				
Együttérez azokkal, akik valamilyen tragédiát éltek meg, vagy bajba jutottak.				
Szívesen segít társainak, ha azoknak szüksége van segítségre.				
Magatartása fegyelmezett.				
Jó a kapcsolata a tanáraival.				
Jó a kapcsolata Önökkel, a szülőkkel.				
Szereti a festményeket, a szép zeneműveket.				
Környezetét szépíti, arra igényes.				
Önmagára igényes, ruháját, haját rendben tartja.				
Sportol, mozog, edzésre jár vagy tornázik.				
Egészségesen étkezik.				
Higiéniás szokásai megfelelőek.				
A becsület, a lelkiismeretesség sokat jelent számára.				
Gyakran mutat szélsőséges érzelmeket.				
Személyes problémáit megfelelően oldja meg.				
A vele történt sérelmeket, fájó élményeket				

megfelelően fel tudja dolgozni.				
---------------------------------	--	--	--	--

VIII.7. A tanári válaszok tartalomelemzésének kategóriái

A táblázatok bal oldali oszlopaiban láthatók a tartalomelemzés után kialakult kategória- elnevezések, a jobb oldali oszlopban pedig azok a konkrét válaszok, amelyeket a tanárok adtak és amelyeket különbözőnek lehetett kódolni.

A legfontosabb neveltségi jellemzők⁶⁷ a tanári minta szerint

Tiszteletadás	1	Illemtudás ⁶⁸
Empatikus érzelmek	2	empátia; figyelmesség; türelem
Alkalmazkodás	3	alkalmazkodás, kompromisszumra kész, együttműködés
Erkölcsei normák	4	erkölcsi normák, őszinteség, tolerancia, becsületesség, hűség,
Fegyelmezettség	5	fegyelmezettség, önkontroll, jó viselkedés, viselkedési normák betartása, szocializáltság, mások nem akadályozása a fejlődésben, kiszámíthatóság
Megbízhatóság	6	megbízhatóság, lelkiismeretesség, felelősségérzet, kitartó, céltudatos, határozott, kötelességtudat, szorgalom,
Segítőkészség	7	önfeláldozás, odaadás, segítőkészség
Testkultúra	8	ápoltság, testkultúra, külső, öltözet, igényesség magára
Közösségi magatartás	9	jó kapcsolat a környezettel, közösségi magatartás, barátságos, kedves, közvetlen
Véleménynyilvánítás	10	véleménynyilvánítás, egészséges kritika
Tanulásra való nyitottság	11	művelődési igény, kulturális élet, esztétikai élmények iránti igény, nyitottság, érdeklődés, kíváncsiság, igényesség, befogadóképesség, műveltség, tájékozott, intelligencia, tanuláshoz való pozitív hozzáállás, tanulási vágy
Kiegyensúlyozottság	12	lelki egészség, önismeret, jó önkritika, kiegyensúlyozottság érzelmekben, konfliktusok jó kezelése, érzelmi intelligencia, nyugalom, humor
Beszédkultúra	13	beszédkultúra, választékosság, kommunikáció,
Engedelmesség	14	szórahajló, engedelmes

⁶⁷ az elnevezés a kategória leggyakrabban szereplő tagjából ered, ha az elfogadható volt a teljes kategória elnevezésének. Ezzel a személyiségvonások kutatásaiban szokásos eljárást követtem.

⁶⁸ Lehet, hogy nem tűnik első látásra ideillőnek, de a szövegkörnyezet miatt ezt a kategóriát lehet illeszteni.

Igény a rendre	15	környezetvédelem, rend, igényesség környezetére
Szeretetteljesség	16	a szép és jó iránti vágy, szeretetteljesség, szeretet, jóindulat
Aktivitás	17	önálló, kreatív, leleményes, aktív
Munkaszeretet	18	munka megbecsülése, ahhoz való hozzáállás,
Motiválhatóság	19	jól motiválható, képességeinek megfelelően teljesít

A gyermek neveltségének okai a tanárok szerint

Családi érték közvetítés	1	szülői magatartás, életvitele, rokonok, látott konfliktuskezelési minták, szociális környezet, szülők neveltsége, példamutatása, normái, morális értékek közvetítése, apai példa, anyai példa, a szülők életcélja, a szülők igény szintje, a munkát hogyan értékeli,
Családi légkör	2	családi légkör, harmónia, kiegyensúlyozott kapcsolatok, agressziómentesség, családi élet szervezethez, közös problémamegoldás a családban, családban betöltött szerep, testvérek, őszinteség, összetartás, tisztelet, hányadik gyerek, szülők közötti kapcsolat, családi közös programok, gyermekkel eltöltött idő, családszerkezet, érzelmdús kapcsolat
Kortárs kapcsolatok minősége	3	barátok és azok neveltsége, osztály összetétele, osztályközösség, tapasztalat különböző közösségekben, társas kapcsolatok, ezek tartóssága, a találkozások gyakorisága, osztályon belül milyen közel áll a húzó csoporthoz, különböző közösségek
A gyermek megerősítése	4	tanár gyermekhez való hozzáállása, szeretet, a gyermek elfogadása a szülő részéről, a gyermek elismerése, megerősítése, a gyermek biztonságérzete, szülői odafigyelés, a gyermek érzelmi kötődései, érzelmi kapcsolat szülő- gyermek között, anya- gyermek kapcsolat, a gyermekhez való empátikus hozzáállás, a gyermek partnerként kezelése
Szülők nevelési módszerei	5	szülők következetessége, nevelési módszereik, szülői engedékenysége, szülői elvárások, egységes nevelési elvek a családban, korlátok, határok, szabályok, esetleges kettős nevelés, igazságosság, szigor, meseolvasás a gyermeknek, elvárták-e a gyermektől, hogyha hibázott, helyrehozta
Kommunikáció a családban	6	szülők kommunikációja a gyermekkel, beszélgetés a családban, hatékony kommunikáció a családban
Pedagógusok szakmai és emberi szerepe	7	tanárok következetessége, személyük, engedékenységek, példamutatásuk, osztályfőnök, pedagógusok jó szakmai felkészültsége, nevelők problémamegoldó készsége, egységes nevelési módszerei

Iskolai tényezők	8	iskolai házirend, iskolai beszélgetések, szociokulturális környezet az iskolában, iskola, iskolai közösség, az iskola mennyire tudja koordinálni a gyermeket ért tényezőket
Média	9	(erőszakos) filmek, zenék, számítógépes játékok, filmek, könyvek, amiket olvasnak, média, show-műsorok, internet,
Társadalmi jelenségek	10	rossz törvények (kinek mihez van joga), iskola közvetlen környezetének elvárásai, társadalom milyensége, politikusok erkölcstelensége
Erőtéljes egyéni elképzelés	11	neveletlenek, buták érvényesülnek a világban, mozgáshiány
Szabadidős tevékenységek	12	szabadidős tevékenységek (tartalmas, sokszínű), iskolai szabadidős közösségek, érdeklődési kör
Nevelési módszerek (függetlenül attól, ki alkalmazza)	13	általános nevelési módszerek- jutalmazások és büntetések megfelelő használata, motiváció, dicséret, humor, bátorítás
Család szociokulturális háttere	14	szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete, lakhely, szociokulturális körülményei a családnak, életkörülmények, település, gyermeket körülvevő emberek
Kisgyermekkori intézményes nevelés	15	óvoda, óvónő, bölcsőde
Fontosnak tartott értékek megerősítése	16	gyakorlatiasság kialakítása, értékrend kialakítása, szemlélet, fizikai munka megszerettetése, kulturált vitaszellem kialakítása, önkontroll kialakítása, feladattudat kialakítása, tisztaság igényének kialakítása
Pedagógusok- szülők együttműködése	17	szituációkban való helyes viselkedés közösen (szülők, pedagógusok), iskola- család pedagógiai partnersége, egymás elfogadása, egyéni bánásmódot alkalmazzanak a gyermekekkel
Fejlődésre való igény	18	műveltség iránti igény, önfejlődésre való képesség, olvasás
Önismeret	19	önismeret
Öröklött tényezők	20	öröklés, alkati tényezők, gének, fogékonyság a jóra,
Példaképek	21	példaképek, negatív példák, kinek akar megfelelni a gyermek

A gyermek neveltségének okaiból való részesedés a különböző nevelési ágensek és szinterek szerint a tanárok válaszai alapján

Család	1	szülői magatartás, szülők életvitele, rokonok, látott konfliktuskezelési minták, szociális környezet, szülők neveltsége, példamutatása, normái, morális értékek közvetítése, apai példa, anyai példa, a szülők életcélja, a szülők igény szintje, a munkát hogyan értékelik, családi légkör, harmónia, kiegyensúlyozott kapcsolatok, agressziómentesség, családi élet szervezethez, közös problémamegoldás a családban, családban betöltött szerep, testvérek, őszinteség, összetartás, tisztelet, hányadik gyerek, szülők közötti kapcsolat, családi közös programok, gyermekkel eltöltött idő, családszerkezet, érzelmdús kapcsolat, a gyermek elfogadása a szülő részéről, szülői odafigyelés, érzelmi kapcsolat szülő- gyermek között, anya- gyermek kapcsolat, szülők következetessége, nevelési módszereik, szülői engedékenység, szülői elvárások, egységes nevelési elvek a családban, korlátok, határok, szabályok, esetleges kettős nevelés, igazságosság, szigor, meseolvasás a gyermeknek, elvárták- e a gyermektől, hogyha hibázott, helyrehozza, szülők kommunikációja a gyermekkel, beszélgetés a családban, hatékony kommunikáció a családban, szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete, lakhely, szociokulturális körülményei a családnak, életkörülmények,
Kortárskapcsolatok	2	barátok és azok neveltsége, osztály összetétele, osztályközösség, tapasztalat különböző közösségekben, társas kapcsolatok, ezek tartóssága, a találkozások gyakorisága, osztályon belül milyen közel áll a húzó csoporthoz, különböző közösségek, iskolai szabadidős közösségek
Nem derül ki az ágens, a gyermek megerősítéséről/ támogatásáról szól	3	tanár gyermekhez való hozzáállása, szeretet, a gyermek elismerése, megerősítése, a gyermek biztonságérzete, , a gyermek érzelmi kötődései, a gyermekhez való empátikus hozzáállás, a gyermek partnerként kezelése, Általános nevelési módszerek- jutalmazások és büntetések megfelelő használata, motiváció, dicséret, humor, bátorítás,
Tanárok	4	tanárok következetessége, személyük, engedékenységük, példamutatásuk, osztályfőnök, pedagógusok jó szakmai felkészültsége, nevelők problémamegoldó készsége, egységes nevelési módszerei
Iskola egyéb tényezői	5	iskolai házirend, iskolai beszélgetések, szociokulturális környezet az iskolában, iskola, iskolai közösség, az iskola mennyire tudja koordinálni a gyermeket ért tényezőket
Média	6	(erőszakos) filmek, zenék, számítógépes játékok, filmek, könyvek, amiket olvasnak, média, show- műsorok, internet,
Társadalom, tágabb környezet, illetve arról alkotott kép	7	rossz törvények (kinek mihez van joga); iskola közvetlen környezetének elvárásai; társadalom milyensége, politikusok erkölcselensége; neveletlenek, buták érvényesülnek a

		világban; település; gyermeket körülvevő emberek; példaképek, negatív példák; kinek akar megfelelni a gyermek
Tevékenységek	8	szabadidős tevékenységek (tartalmas, sokszínű), érdeklődési kör
Kisgyermekkor intézményes nevelés	9	óvoda, óvónő, bölcsőde
Ágens nem derül ki, de hogy mi a lényeges, az igen	10	gyakorlatiasság kialakítása, értékrend kialakítása, szemlélet, fizikai munka megszerettetése, kulturált vitaszellem kialakítása, önkontroll kialakítása, feladattudat kialakítása, tisztaság igényének kialakítása, műveltség iránti igény, önfejlődésre való képesség, önismeret, olvasás
A tanárok és a szülők közös felelőssége	11	szituációkban való helyes viselkedés közösen (szülők, pedagógusok), iskola- család pedagógiai partnersége, egymás elfogadása, egyéni bánásmódot alkalmazzanak a gyermekekkel
Öröklött tényezők szerepe	12	öröklés, alkati tényezők, gének, fogékonyság a jóra, mozgáshiány

**A neveltség szempontjából legpozitívabban értékelt tanulókra vonatkozó indikátor
szituációk- a tanárok leírásai alapján**

Tiszteletadás	1	társaival udvarias, előzékeny, tanáraival udvarias, előzékeny, tiszteletadó, megfelelően beszél a társaival, kulturált kommunikáció felnőttekkel
Segítőkészség	2	társaival segítőkész, tanáraival segítőkész, vigyáz a kistestvérére, segített felvenni a kapcsolatot a szüleivel, adott a tízoraiból másnak, kisebbeknek segít, akár saját hátrányra is segít
Közösségi aktivitás	3	közéleti aktivitás, kulturált vitaszellem, sokat tesz az közösségért, ünnepekre figyel
Munkájára igényes	4	órán figyel, felszerelése rendben van, munkájára igényes, gondos, precíz
Fegyelmezett	5	fegyelmezett, példás magatartású, szabályokat betart, iskolai szabályokat betart, átgondolt, tisztán van tetteinek következményeivel, szófogadó, őszinte, komoly
Szorgalmas	6	tanul, készül, szorgalmas, igyekvő, aktív órán, lelkes, érdeklődő, kíváncsi, nyitott, olvas, kiemelkedő igény a művelődésre, véleménye van dolgokról, versenyekre felkészül, gyűjtőmunkát csinál, könnyen motiválható plusz feladatra is, kitartó, kihasználja az iskolai lehetőségeket, intelligens
Kedves	7	vidám, mosolygós, kedves, jóindulatú, barátságos, szerény, nem veszekedős
Jó problémamegoldó	8	problémáit úgy kezeli, hogy pozitív tulajdonságai vannak; rossz jegy esetén is „jól viseli”, bocsánatot kér, ha olyat csinál, amit helytelennek talál, jó problémamegoldású, vállalja magát, esetleges hibáival is;

		próbál tenni a rossz dolgok ellen, elfogadja, hogy vannak nála néhány dologban jobbak, előre szólt, hogy nem vitt felszerelést, kompromisszumképes, egészséges kritikai érzék,
Igényesség	9	ruházata, megjelenése rendben van, rendszerető, szemetet szedett önállóan a buszban, környezetére igényes
Megbízhatóság	10	megbízható, maradéktalanul teljesíti, amire kérték, megbíznak benne a társai, felelős
Jó társas kapcsolatok	11	jó kapcsolata van a társaival, alkalmazkodik, jó a kapcsolata a tanáraival, jó a kapcsolata a szüleivel, jó a kapcsolata a testvérével, példának tekintik társai, meghívta a tanárt táncbemutatóra
Empatikusság	12	figyelmes, tapintatos, nem tolakodó, empátikus, toleráns, a tanárt támogatja pl. érzelmileg
Érzékenység	13	emlegeti a családját, érzékeny, elkeseredik rossz eredmények miatt
Kiegyensúlyozottság	14	nyugodt, kiegyensúlyozott, nem „nyalizós”, reális látásmód, önálló terveket hoz, sosem esik túlzásokba, nem terhel másokat, nem reagál durvaságra durván, életkorának megfelelő játékok
Negatívan értékelt jellemzők említése	15	árulkodott, sokan nem szeretik az osztályból, nem kitűnő képességű, anyagilag hátrányos helyzetű
Nehezen értelmezhető szituációt ír (Egyéb1)	16	tanácsot kér a pedagógustól, iskolán kívüli tevékenységekben sikeres; nem hátrál meg a fizikai feladatoktól; példamutató a többiek számára, vallásos
Egyéb	17	nem ír konkrét szituációt

A neveltség szempontjából legpozitívabban értékelt tanulóknál tapasztalt kivételes esetek a tanári minta beszámolóí alapján

1	az érzelmek vezették (düh), felháborodott valamin
2	elfelejtett egy házi feladatot
3	egyszer feleselt, rendetlenkedett
4	negatív megjegyzést tett egyik osztálytársára
5	kiránduláson elengedte magát,
6	imponálni akart másoknak

A tanulók neveltségére vonatkozó pozitív véleményekben közrejátszó tényezők a tanári minta önbeszámolója alapján

Kötelességtudat	1	kötelességtudat, szorgalmas, pontosság, precizitás, kitartás, megbízhatóság, céltudatosság, határozott
Őszinteség	2	őszinte, igazságszerető
Önfegyelem	3	önfegyelem, türelmes, éberség
Empatikusság	4	együttérző, empátikus, megértő, figyelmes
Segítőkézség	5	segítőkézs, szerény, önzetlen, szolid, jólelkű, önfeláldozó
Tiszteletudás	6	udvarias, tiszteletudó, jólnevelt
Aktivitás	7	plusz munkákat végez, órai aktivitás, mer kérdezni, jó szabadidőtervezés
Közösségi aktivitás	8	közéleti aktivitás, iskolán kívüli programokban való részvétel, a közösség motorja, lelkes, motiválja a többieket
Viselkedési szabályok betartása	9	órai viselkedés, szünetekben mutatott magatartás, tudja, mikor, hogyan kell viselkedni, pozitív példa, nem megy bele rossz dolgokba, figyelmeztetésekre rögtön reagál, szépen beszél
Ápoltság	10	ápoltság, igényes megjelenésben, vigyáz a rendre
Érdeklődés	11	tanulásszeretet, érdeklődés, műveltség iránti vágy, okos, nyitott
Megfelelő családi háttér	12	megfelelő családi háttér, családi indíttatás, szeretetteljes környezet, szülői elvárások reálisak, külső környezet, sok testvére van
Veleszületett tulajdonságok	13	veleszületett tulajdonságok
Jó társas kapcsolatok	14	társaival való kapcsolat, alkalmazkodó, kedves, barátságos, együttműködő, toleráns, központi egyéniség, tanáraival való viszony, emberszerető, kommunikatív
Kiegyensúlyozottság	15	nyugodt, vidám, kiszámítható, kiegyensúlyozott, üde személyiség
Ismeri a tanulót	16	ismeri a tanulót, osztályfőnöke miatt,

**A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulókra vonatkozó indikátor
szituációk- ahogyan azt a tanárok látják**

Agresszió	1	testi sértésig verekedett, visszaélt testi erejével, fájdalmat okoz, agresszív, durva viselkedés, kikezdi a nagyokkal, mást piszkál, zsarol, „bemutat”, társat fenyeget, megijeszti a tanárt, uralkodik másokon; mást veszélyeztetett
Behódolás	2	másoknak behódolt
Passzivitás	3	ritkán lehet ünnepi készülődésbe vonni, nehezen kapcsolódik be az órai munkába
Tiszteletlenség	4	flegmán viselkedett, nem tanúsít megbánást, visszabeszél társainak, visszabeszél tanároknak, tiszteletlen szüleivel, tiszteletlen társaival, nagyképu, fölényes, azt hiszi, hogy jobb másoknál, érdektelen, nem köszön, pimasz metakommunikáció, nem engedi előre a tanárt az ajtón, lekezelő stílus, ellenszegül a tanár felszólításának, tiszteletlen a tanárral, udvariatlan, tiszteletlen felnőttel
Hazugságok	5	hazudott, ártalkodik, kihasznál másokat, aláírást hamisított, meghazudtolja a tanárt, jegyet átírt, nem képes javulni, mástól elvesz valamit
Megbízhatatlanság	6	másra hárít felelősséget, megbízhatatlan, sumákol, bomlasztja az osztályközösséget
Nincs önfejlődési igény	7	időnként nekibuzdul a tanulásban, de nem tartósan; nem csinálja meg a kötelességeit, órán nem dolgozik, nem együttműködő, nem ír a dolgozatba semmit, nem tanul, nem művelődik, esztétikai élmények nem érdeklik
Verbális agresszió	8	csúnyán beszél társaival, tanáraival, csak a negatív viselkedés minta számára, nem tiszteli az idősebbeket, csúfol, kinevet tanárt, fenyeget tanárt, megsért másokat, gúnyol, kinevet, empátia hiánya, önző, „egoista”, másokat bujtogat, csicskáztatás, cinikus, becsmérlő, kárörvendő, trágár szavakat használ, szexuális tartalmú fotót készít másról, dicsekedett, hogy átverte a tanárt
Érzelmi labilitás	9	elkényeztetett, hisztéria, nyilvános nyavalgás, sértődékenységek, mellékvízen evez (kivételeznek vele), hálátlan
Nyilvános	10	nyilvánosan csinálja
Csavargás, dohányzás	11	Szökés az iskolából, csavargás, dohányzik, kocsmazik, bandázik, bicska volt nála, cigi, öngyújtó volt nála
Fegyelmezetlenség ⁶⁹	12	többször kell figyelmeztetni valamire, képtelen szabályt betartani, fegyelmezetlen, lányokat „macerál”, fekszik a padon, zavarja az órát, énekel, beszélget, nevetgél órán, zavarja a padtársát, beleszól mindenbe, padot ütöget, festeget, nem figyel, ebédlői magatartás, eszik órán, iszik órán, irányíthatatlan, központban akar lenni, mások előtt ölelgette a barátnőjét
Esetlegesen egyéb mentális problémák	13	akkor hazudik, ha nyilvánvaló a hazugság, kóros jellemű, nem érti, mi a baj vele, kiszámíthatatlan, szélsőséges
Nem besorolható válaszok	14	feladata helyett más csinált az órán, megkérdőjelezi a tanár döntését, jogaira hivatkozik, nincs kész a házi, nem mondta, tovább hiányzott, mint beteg volt, nincs felszerelése,

⁶⁹ A fegyelmezetlenség és az önkontroll- nélkülség hasonló jelentésűek, de intenzitásbeli különbségeik miatt mégis külön kategóriaként szerepelnek.

		rendszeretlenül készül, „a szeme sem áll jól”, felszólításkor nem tud válaszolni, oda nem illőt válaszol, nem tud titkot tartani, első akar lenni valamiben, kommunikációs nehézségei vannak, kritizál, viccelt, mosdóba kéredzkedett, izeg- mozog, nehezen viseli a hierarchiát
Önkontroll-nélküliség	15	lobbanékony, hirtelen haragú, nincs önkontrollja, túlérzékeny
Igénytelenység	16	igénytelen, táskáját dobálja, nem vigyáz személyes holmijára, szemetelt az utcán, hanyag, higiéniai problémák
Probléma a barátválasztásban	17	negatív barátválasztás, nem képes tartós barátságot kötni
Sok hiányzás	18	nagyon sok hiányzása van
Tanári sztereotípiák	19	túlkoros, roma
Egyéb	20	nem konkrét példát ír

**A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulókra vonatkozó indikátor
szituációkban a tanári érintettség megjelenése- ahogyan azt a tanárok látják**

Tiszteletlenség a tanárral szemben	1	flegmán viselkedett vele szemben, csúnyán beszélt, visszabeszélt tanárnak, jogaira hivatkozik, megkérdőjelezi a tanár döntését, megbeszélés után sem mutat megbánást, ellenszegül a tanári utasításnak, tiszteletlen a tanárral
Hazugság a tanárnak	2	hazudott, meghazudtolta a tanárt
A tanár kigúnyolása	3	csúfol tanárt, kinevet, dicsekedett, hogy átverte a tanárt
A tanár fenyegetése	4	fenyeget tanárt, megijeszti a tanárt
A tanári munka zavarása	5	többször kell figyelmeztetni, feladata helyett mást csinál az órán, nincs felszerelése, fegyelmezetlen az órán, zavarja az órát, beszélget, énekel, nevetgél az órán, oda nem illőt válaszol, beleszól mindenbe, nem figyel, mosdóba kéredzkedik, eszik órán, órán nem dolgozik, nem együttműködő, izeg- mozog, irányíthatatlan
A tanár személyének semmibevétele	6	nem köszönt neki, pimasz metakommunikáció, nem engedte előre a tanárt az ajtóban
Tanárt nem érintő válaszok	7	

A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulókra vonatkozó negatív véleményekben közrejátszó tényezők a tanári minta jellemzései alapján

Viselkedési szabályok be nem tartása	1	órai viselkedés, szünetekben mutatott magatartás, fegyelmezetlenség, alkalmazkodóképtelenség, zavarja szándékosan az órát, önfegyelem hiánya, utcai viselkedés, nem köszön, udvariatlan, nem tartja az alapvető szabályokat, neveletlen, hangosan beszél, felteszi a lábát az asztalra, nem tudja, mit hol lehet, iskolán kívül is gond van vele
Befolyásoló baráti kör	2	baráti kör, iskolai környezet befolyásoltsága, befolyásolható
Trágár beszéd	3	csúnya beszéd,
agresszió	4	agresszió, testi fölényét érvényesíti
Igénytelen magára és környezetére	5	igénytelenség, ápolatlan, alapvető higiéniai problémákkal küzd, hanyag, trehány, rendetlen, rossz megjelenésű
Önteltség	6	makacsság, önző, dicsekvő, érzéketlen, nagyravágyó, nem empátikus, nagyképű, öntelt, cinikus, flegma, nincs önkritikája, akaratos, önfejű
Hazugság, rosszindulat	7	hazudozás, tiszteletlenség, szemtelenség, figyelmeztetésekor visszamosolyog, alattomos, alamuszi, gonosz, rosszindulatú, kötekedik, kihasznál másokat, kijátssza a felnőtteket, kétszínű, megalázó, lenéző,
Deviancia	8	kirívó, általában gond van vele
Motivátlanság	9	érdektelen, motiválatlan, tanulási iránti vágy hiánya, „nincs tudásszomja”, figyelmeztetni kell a feladatvégzésre, képessége lenne, de nem tanul, lusta
Megbízhatatlan	10	nem kötelességtudó, nem készíti el a leckéjét, mindig hiányzik a felszerelése, nem megbízható, nem kitartó, nem felelősségvállaló, kötelességtudat hiánya, felelőtlen, nem tartja be az ígéreteit, felszínes
Nem együttműködő	11	nem nyitott a segítségre, nem együttműködő
Csavargás, dohányzás	12	csavarog, dohányzik
Családi háttér negatív hatásai	13	nem megfelelő szociokulturális otthoni háttér, családi környezet, testvér hatása, elkényeztetett, kevés otthoni kommunikáció, szülő nevelési elvei
”Ellenálló”	14	„ellenálló”, Szófogadatlan, tanári utasítást megtagad, azt mondja, pikkel rá a tanár, pedagógusokkal ellenséges, más pedagógus véleménye miatt gondolja így, nem fogadja el a kritikát, nem néz rá, amikor beszélgetnek
Szélsőségesség	15	szélsőséges érzelmek, dacos, éretlenség, önkontroll hiánya, magány, kiszámíthatatlan, rendszertelen
Másokat sértő, bántó viselkedés	16	társaival szemben negatív viselkedésformákat mutat, bántó/ sértő viselkedés, félnek tőle a társai
Nem releváns válasz	17	képtelen kitartóan figyelni, központban akar lenni mindig, vannak követői
Egyéb	18	általánosítás

A neveltség szempontjából legnegatívabban értékelt tanulóknál tapasztalt kivételes esetek a tanári minta beszámolóí alapján

1	Fizikai munka	kitartó fizikai munka
2	Fegyelmezett munka	időnként fegyelmezetten dolgozik, dolgozott órán
3	Közösségi munka	hulladékgyűjtésen dolgozott, hogy nyerjenek
4	Jó megoldások	jó megoldásokat csinált, gyorsan, hibátlanul dolgozik
5	Pluszmunkák vállalása	házi dolgozatot készített, sportfoglalkozáson, pluszmunkát csinált, időre elkészített valamit, van, amiben aktív
6	Pozitív tulajdonságok	pozitív tulajdonságok, kedves, tisztelettudó, érzékenységet mutatott,
7	A válaszoló tanárral másképpen viselkedik	óráin szófogadó, vele mindig udvarias, ha következetesen viselkedik vele valaki, akkor rendben, néhányan tudják fegyelmezni
8	Önzetlen tevékenységek	üdítőt vitt önzetlenül, megvédett valakit, magas empátikus képesség, kínos helyzetekben feltalálja magát
9	Építő kritika	építő vélemények
10	Nem pozitív példát hoz	amikor megismertre, még más oldalát mutatta
11	egyéb	„nem csinált semmit, csak ült”

VIII.8. A tanulói válaszok tartalomelemzésének kategóriái

A kategória elnevezése (bal oldali oszlop) a kategóriát alkotó jellemzők alapján, azok fő csoportjának megnevezésével történt, a jobb oldali oszlopban („kategória tartalma”) a tanulók által említett és az adott kategóriába sorolt tanulói válaszok találhatók.

A nehezen besorolható elemeknél két független ítélő segített a válasz besorolásában.

Így jellemeznék a tanárok a tanulókat- a tanulók véleménye szerint

1 Jó értelmi képességek	jó értelmi képességekre utaló jellemzők: „okos”, „értelmes”, „intelligens”, „jótanuló”
2 Udvarias	udvarias: „tisztelettudó”, „köszön”, „illemtudó”
3 Pozitív munkajellemzők	tanulásra, munkára vonatkozóan pozitív jellemzők: „szorgalmas”, „igyekvő”
4 Meleg tulajdonságok	meleg tulajdonságok „kedves”, „segítőkész”
5 Rossz értelmi képességek	rossz értelmi képességekre utaló tulajdonságok: „buta”, „nem tud tanulni”
6 Negatív munkajellemzők	tanulásra, munkára vonatkozóan negatív jellemzők: „lusta”, „édektelen”, „trehány”
7 Negatív viselkedési jellemzők	negatív tulajdonságok a viselkedésre vonatkozóan: „tiszteletlen”, „felesel”, „kötozkozik”
8 Változékonyság	változékonyságra utaló jellemzők: „egyszer ilyen- másszor olyan”, „kiismerhetetlen”

A tanárok tanulókról alkotott képének egységessége a tanulók válaszlai alapján

1	Kettős megítélés (van, aki szereti őt, van, aki nem)
2	Kizárólag pozitív jellemzőkkel jellemeznék a tanárok
3	Többnyire jó, de valami elhanyagolható rossz is lenne a tanárok által adott jellemzésben
4	Szerinte kizárólag negatív jellemzőket tulajdonítanak neki
5	Többnyire negatív jellemzőket sorolnak, de egy pozitív tulajdonságot is említ

Az erőfeszítések ellenére bekövetkező sikertelenség a nevelésben milyen okoknak tulajdonítható a tanulók válaszlai alapján

	Mégsem törődtek a gyerekekkel eléggé
	A szülők teljesen édektelenek (pl. kivel van)
	Elkényeztették
	Nem bántak vele szigorúan (engedékenyek voltak vele)

	A társak viszik bele a rosszba
	A gyermek nem hallgatott a nevelőkre
	Nem figyelt a gyerek, hogy mit kellene csinálnia
	„úgy örökölte”
	Hiába akarja a gyermek, nem sikerül neki
	A gyereket nem érdekli a jövő (pl. mi lesz vele felnőtt korában)
	Egyéb (pl. a sok édesség miatt)

Mi lenne a jólneveltség, ha **jármű** lenne?

Sportautó	„BMW”, „Forma 1- es”, „Ferrari”, „jaguár”, „sportautó”, „egy jó Opel”
Kerékpár	„bicikli”, „egykerekű”
Régi autó	„rég Lada”
Hajó	
Repülő	
Motor	
Mentőautó	

Mi lenne a jólneveltség, ha **növény** lenne?

Tavaszi virág	tulipán, orgona
Nárcisz ⁷⁰	
„Klasszikus” virág	rózsa, orchidea
Citrusféle	lime
Gyep	
Virágfa	liliomfa, tulipánfa
Negatív töltésű indoklással magyarázott növény	kaktusz, gyilkos galóca, húsevő
Virágoskert	

Mi lenne a jólneveltség, ha **állat** lenne?⁷¹

Madár	fakopáncs, papagáj, gólya
Kutya	
Pillangó	
Gyors kisállat	mókus, egér, gyík, nyúl
Vadállat	oroszlán, gepárd, medve
Majom	
Egyéb (lábjegyzet: kis gyakoriságú): teve, delin, víziló, pegazus	

⁷⁰ A nárciszt nagy gyakorisága miatt hagytam meg külön kategóriának.

⁷¹ Itt nehéz volt a kategóriákat tisztán meghatározni, mert itt inkább az indokok egyezése jelentette az alábbi kategóriák alapját. Így az alapkategóriákat „keverten” határoztam meg, tulajdonképpen a válaszokból kiindulva, és értelemszerűen.

A tanuló elképzelése arról, hogy tanárként ő mit tenne, hogy a tanulók megfelelő viselkedését motiválja

Szigor	„rászólás”, „fegyelem tartása”, „ellenőrző elkérése”
Odafigyelés	„gondok meghallgatása”, „megértő hozzáállás”, „foglalkozni velük”
Önismeret segítése	„felvilágosítani jó és rossz tulajdonságaikról”
Kedvesség	„kedves”, „nem ordibál”, „nem szid le”
Dolgozatok íratása	„feleltetés”
Megmutatni mi a jó és a rossz	
Verés	
Humor, vicc	
Kevés házi feladat adása	
Gyerekek véleményének meghallgatása	
Családlátogatás	
Egyenlő elbánás mindenkivel	„nem kivételezés”

Milyen meghatározó változás történt az életedben?

Valaminek a tanulását elkezdte	Pl. balett, zene stb.
Költözés	
Testvérszületés	
Válás	
Váltás az iskolában	új osztályfőnök, másik osztályba került át
Nagy élményben volt része	utazás, tábor, könyv, hajókázás
Hozzá közelálló személy halála	nagyapa, barát
Testi változás	menstruálás
Versenyt nyert	
Agresszió a családban	édesapja megverte édesanyját
Értelmezhetetlen	elhagyta a lakáskulcsát
Nem volt ilyen	
Egyéb	állatot kapott, édesanyja foglalkozást váltott

Művészeti tevékenység

Klasszikus tánc, balett, jazzbalett, versenytánc	
Hangszeres játék	
Versmondás	
Énekelés	
Színjátszás	
Rajz, festés	
Kreatív tevékenységek	
Nem említ semmit	

Sport

Hip- hop tánc	
Labdajáték	
Kirándulás, túrázás	
Otthoni sport (futás, torna)	
Úszás	
Karate	
Tenisz	
Horgászat	
Atlétika	

A család szerepe és lehetőségei a jólneveltség kialakításában- a tanulók válaszai alapján

Pozitív példát mutat	Nem beszélnek vele sem csúnyán
Odafigyelés, törődés	
Megmondják neki, hogy kell viselkednie	Pl. arra, hogy nem csak ő van a világon
Élményeket biztosítanak	Kirándulni, színházba viszik
Együtt tanulnak a gyerekekkel	
Szeretik a gyereket	
Szoktatják	
Nem tévézhet a gyerek	
Nem engednek meg neki mindent	Pl. csavargást, asztalra könyöklést
szigorúság	
Fegyelmezés	
Nem mond konkrét ötletet	Tovább bontja a jólneveltség fogalmát és azzal magyaráz
Nem válaszolt	

Az iskola szerepe és lehetőségei a jólneveltség kialakításában- a tanulók válaszai alapján

Pozitív példát mutat	„példát állítanak elé”, „ők is úgy viselkednek”
Foglalkoznak a gyerekekkel	
Megindokolják, miért úgy kell viselkedni	
Szigorúság	
Fegyelmezés	„egyből rászólnak, ha rosszat tesz”
Figyelmeztetés	„egyest adnak, ellenőrzőt elveszik”
Beviszik az igazgatóhoz	
Megígérnek valamit	„Pl. hogy a következő órán játszanak”
Élményeket biztosítanak	„Színházba viszik”, „jó napokat szerveznek”
Versenyeget szerveznek	
Nem mond konkrét ötletet	Tovább bontja a jólneveltség fogalmát és azzal magyaráz
Semmit nem tehet az iskola	
Nem válaszolt	

A jólneveltség és a saját jellemzés kapcsolata a tanulók válaszaiban

Olyat említ, amilyen ő	
------------------------	--

Teljesen más, mint a saját jellemzésére szolgáló jellemzők	
Említ egy- két saját maga jellemzésére is használt jellemzőt is	

A jólneveltség jelentése a tanulók számára

Békés természet	„nem köszködik”
Kedvesség	„kedves”, „jószívű”, „segítőkéssz”
Kiemelten pozitív tulajdonságok	„nagy odaadás”, „rendkívül okos”
Pozitív külső tulajdonságok, külsőségek	„jól öltözködik”
Megbízhatóság	”rendes”, „kötelességtudó”
Tisztelet tudás	„nem felel”, „udvarias”, „illem tudó”
Szép beszéd	
Megfelelő viselkedés	
Fegyelmezetttség	„türelmes”
Szorgalom	
Figyelem az órán	
Segítés a tanároknak	

A saját magukra alkalmazott jellemzők

Tanulással összefüggő pozitív jellemzők	„szorgalmas”, „tehetséges”, „jól tanul”
Tanulással összefüggő negatív jellemzők	„lusta”, „buta”, „nem tanul semmit”
Semleges külső tulajdonságok említése	„alacsony”, „szőkésbarna hajú”
Negatív külső tulajdonságok	„kövér”, „dagadt”
Megfelelő viselkedés	
Humor	
„Meleg” tulajdonságok	„kedves”, „segítőkéssz”
Megbízható	„pontos”, „lelkiismeretes”, „őszinte”
Indulati jellemzők	„robbanékony”, „sértődős”
	„makacs”, „akaratos”
Számítógépezés	„számítógépezés”, „tévészés”
Tanulással kapcsolatos negatív attitűdök	

Saját jellemzésük egységessége

Árnyalt kép a tanulással kapcsolatban	
Árnyalt kép a felsorolt tulajdonságokban	
Összességében egy „könnyű” gyermek képe	
Összességében egy „nehéz” gyermek képe	
Negatív jellemzők túlsúlya	
Pozitív jellemzők túlsúlya	

A szülők tanulók általi jellemzése

Kedves	megértő, kedves, jószívű
Szorgalmas	szorgalmas, dolgozós, munkamániás
Törődő	odafigyelő, türelmes
Szeretik őt	
Megbízható	becsületesség
Kicsit szigorú	
Mindent megadnak	
Pozitív külső tulajdonságok	szép, foglalkoznak a külsejükkel
Ingerlékeny	lobbanékony
Jó háziasszony	jó szakács, jól beosztja a pénzt
Játékos	viccelődés, humor
Erős	
Eltérés a két szülőhöz fűződő viszonyban	

A szülők tanulókról alkotott képének egységessége- a tanulók válaszai alapján

Kizárólag pozitív jellemzők	
Kizárólag negatív jellemzők	
Valami elhanyagolható negatív tulajdonság említése	
Kiegyenlített pozitív és negatív jellemzők	

Így jellemeznék a szülők a tanulókat- a tanulók véleménye szerint

Pozitívan értékelt értelmi képességek	okos, tehetséges, jó felfogású
Pozitív külső tulajdonságok	szép, csinos
Munkára vonatkozó pozitív jellemzők	szorgalmas, lelkiismeretes
„Meleg” tulajdonságok	kedves, jószívű, aranyos
megbízhatóság	

A tanulók által a saját maguk jellemzésére választott tárgyak

Sportszer	görcsriasztó, focilabda, balettcipő
Gyakran használt tárgy	tolttartó, rádió, ceruza
Személyes tárgy	kabala, emlékkönyv, valamilyen figura, érmek
Könyv	
Ruhadarab	farmer, cipő
Ékszer	
Játék	társas
Számítógép	
Tv	tv, dvd

VIII.9. Felhasznált irodalom

1993. évi Köznevelésről szóló LXXIX. törvény 2003. évi módosítása, <http://www.okm.gov.hu/jogszabalyok/torvenyek>.

2008/2009. nevelési év, Napközi Otthonos Óvoda, Tiszaújváros, 10. p., Kézirat.

202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2007. 102. sz. 7640–7795.

243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Oktatási Közlöny, 2004. 2/I. 101–203.

A Ciszterci Nevelési Központ munkaterve a 2009/2010-es tanévre, <http://cnkpecs.hu/files/Intezmenyi%20eves%20munkaterv%2020092010.pdf>, Letöltés ideje: 2009. december 20.

Allport, Gordon, W. (1980) A személyiség alakulása, Gondolat, Budapest.

Andrásiné dr. Ambrus Ildikó (2008) Tájékoztató a Bedő Albert Középiskola, Erdészeti Szakiskola és Kollégium munkájáról, Ásotthalom, 2008. augusztus 08., Kézirat, 3.p.

Aries, P. H. (1987) Gyermek, család, halál, Gondolat Kiadó, Budapest.

Árok Antal (2008) Rövid hírek, cikk- válogatás, Pedagógusok Lapja, 2008/ április.

Árok Antal (2008) Rövid hírek, cikk- válogatás, Pedagógusok Lapja, 2008/ március.

Árvai Julianna (2008) Napközi Otthonos Óvoda, Tiszaújváros, Az intézményi Minőségirányítási Program megvalósításának értékelése

Asch, S. (1973) Személyekről alkotott benyomások, In: Hunyady Gy. (szerk) Szociálpszichológia Gondolat, Budapest, 159-176. pp

Bábosik István (1976) Az erkölcsi irányultság és a magatartás összefüggéseinek vizsgálata. Magyar Pedagógia, 4., 358- 371.pp.

Bábosik István (1987) Jellemformálás és jellemfejlődés, Tankönyvkiadó, Budapest.

Bábosik István (1997) Neveltségi szint szócikk In.: Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 607.p.

Bábosik István (2003) Alkalmazott neveléstudomány, Okker, Budapest.

Bábosik István (2004) A jellemformálás hatásrendszere, In: Bábosik István Neveléstudomány, Osiris Kiadó, Budapest, 297-310 pp.

- Bábosik István (szerk) (1997) A modern nevelés elmélete, Telosz Kiadó, Budapest.
- Bábosik István- Békési Kálmán- Busi Etelka- Lénárd Sándor- Rapos Nóra: Szöveges értékelő eszközcsomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és bevéálásvizsgálata, Új Pedagógiai Szemle 2004/4-5.
- Bábosik István- Mezei Gyula (1993) Neveléstan, Budapest, 39-41. pp.
- B. Kádár Judit (1997) Oldás és kötés: a korai serdülőkor folyamatai és helyszínei, Bernáth László- Solymosi Katalin (szerk.) Fejlődésléktan olvasókönyv, Tertia Kiadó, Budapest, 87-109. pp.
- Baddaley, A. (1997) Az emberi emlékezet, Osiris Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1988) Családi szocializáció és személyiségzavarok, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bakos Ferenc (1974) Idegen szavak és kifejezések szótára, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1996): A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktató munka tervezéséig. OKI, Budapest.
- Bányai Sándor- Szivák Judit (szerk.) Módszerlesen, Raabe, Budapest.
- Bárdossy Ildikó (2002) A tanulók közötti különbségek és a tanulás fejlesztése A tanulás fejlesztése (2002) konferencia, OKI Szerkesztő: Monostori Anikó, Országos Közoktatási Intézet, 2003, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-sz-bardossy>
- Barnes, G.G. (1991) Család, terápia, gondozás, Animula, Budapest.
- Barsalou, L.W. (1985) Ideals, central tendency, and frequency of instantiation as determinants of graded structure in categories., Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11, 629- 654.pp.
- Barsalou, L.W. (1988) The content and organization of autobiographical memories, In.: U. Neisser, E. Winograd (eds.) Remembering reconsidered: ecological and traditional approaches to the study of memory, Cambridge, UK., 193- 243.pp.
- Bartlett, F.C. (1932, 1985, rp.) Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány, Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000) Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata, Okker, Budapest.
- Being there conceptually: Simulating categories in preparation for situation action, In.: N.L.Stein- P.J.Bauer- M. Rabinowitz (eds) Representation, memory, and development: Essays in honor of Jean Mandler, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bernáth László- Solymosi Katalin (1997) A fejlődés meghatározó tényezői és elméletei, In.: Bernáth László- Solymosi Katalin (szerk.) Fejlődéslélektan olvasókönyv, Tertia Kiadó, Budapest, 7- 27.pp..

Blos, P. (1979) The Adolescent Passage, International University Press, New York.

Busi Etelka (2009/a) Családfejlődés képekben, In.: Trencsényi László (szerk.): Módszertár – felsőfokon, Új Helikon Bt., Budapest.

Busi Etelka (2009/b) Szociális atom, In.: Trencsényi László (szerk.): Módszertár – felsőfokon, Új Helikon Bt., Budapest.

Busi Etelka (2010) Módszerleírások Módszertani Ötlettárba: Brainstorming, Relaxáció, Poszter, Összekapcsolódó poszterek, Közös múlt- jelen- jövő, Milyen „állat” a tanulás?, In.: Bányai Sándor- Szivák Judit (szerk.) Módszerlesen, Raabe, Budapest.

Busi Etelka- Borosán Livia (2004) Személyiségértelmezések, Apertus Közalapítvány, <http://edutech.elte.hu/multiped/>

Busi Etelka- Hegedűs Judit (2007) A tanulási attitűd alakítása metaforákkal, Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, poszter.

Calderhead, J. (1996) Teachers: Beliefs and Knowledge, In.: Berliner, D.- Clafée, A. (ed) The Handbook of Educational Psychology, MacMillan, New York, 709.- 725.

Campbell, D.- Draper, R.- Huffington, C. (2004) Helyesebben a milánói módszer elméletéről és gyakorlatáról, Animula, Budapest.

Carson, J. (2001) Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the Case of IQ, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

Carver, Charles, S.- Scheier, Michael, F. (szerk.) (1998) Személyiségpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest.

Cecilia Ridgeway (2001) Joining and Functioning in Groups, Self-Concept and Emotion Management, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

Clore, G.L.,- Schwartz, N.- Conway, M. (1994) Cognitive causes and consequences of emotion, In.: R.S. Wyer, T.K. Srull (eds) Handbook of social cognition, 323- 417. pp., Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cole, Michael - Cole, Sheila R. (2006) [Fejlődéslélektan](#), Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (szerk.) (2002) Az iskolai műveltség, Osiris Kiadó, Budapest.

Delors, J.– Draxler, A. (2001) From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

DSM IV. Diagnosztikai kritériumai, Zsebkönyv, Animula, Budapest, 1995, 56- 58 pp.

Dietrich, Theo (1992) Zeit- und Grundfragen der Pädagogik, Bad Heilbrunn/OBB., Idézi: Zrinszky László (2002) Neveléstudományok, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Draper, R.- Gower, M.- Huffington, C. (2000) Családterápiás oktatókönyv, Animula, Budapest.

Erik H. Erikson (1997) Az emberi életciklus, in.: Bernáth László- Solymosi Katalin (szerk.) A fejlődés meghatározó tényezői és elméletei, Tertia Kiadó, Budapest.

Erikson, E.H. (1968/a) The Human Life Cycle, In.: International Encyclopedia of Social Sciences, Crowell- Collier, New York.

Erikson, E.H. (1968b) Identity: Youth and crisis, Norton, New York.

Erikson, E.H. (1974) Dimensions of a new identity, Norton, New York.

Erikson, E.H. (1982) The life cycle completed: A review. Norton, New York.

Falus Iván (2000) (szerk.) Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe, Keraban Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2001) A gyakorlat pedagógiája, In.: Golnhofer, E.- Nahalka, I. (2000) A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15- 28.pp.

Falus Iván (2003) A pedagógus, In.: Falus Iván (Szerk.) Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79- 103.pp.

Falus Iván (2006) Tanári képzési követelmények, kompetenciák, szándékok, In.: Demeter Kinga (szerk.) a kompetencia. Kihívások és értelmezések, Országos Köznevelési Intézet, 299- 311.pp.

Falus Iván- Ollé János (2008) Az empirikus kutatások gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Faragó Klára (1997) Benyomásalkotás szócikk, In.: Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 168.p.

Faragó Klára szociálpszichológia II. Előadássorozat (1999- 2000. Őszi félév), ELTE, Budapest.

Fiedler, K.- Bless, H. (2007) Társas megismerés, In.: Miles Hewstone- Wolfgang Stroebe (szerk) Szociálpszichológia európai szemszögből, Akadémiai Kiadó, Budapest, 111- 141 pp.

Fincham, F.- Hewstone, M. (2007) Az attribúció elmélete és kutatása: az alapoktól az alkalmazásig, in.: Miles Hewstone- Wolfgang Stroebe (szerk) Szociálpszichológia európai szemszögből, Akadémiai Kiadó, Budapest, 177- 213.pp.

Fishbein, M. (1979) Az attitűd és a viselkedés predikciója, In.: Halász L.- Hunyady Gy.- Marton L.M. (szerk.) Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fontana, David (1977) Personality and Education, Open Books, London.

Forgách József (1993) A társas érintkezés pszichológiája, Gondolat, Budapest.

[Forgács József \(2002\) A társas érintkezés pszichológiája](#), Kairosz Kiadó, Budapest.

Gáspár László (1997) Nevelési hatékonyság szócikk, In.: Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 587. p.

Gáspár László (1998) Neveléstudomány, Okker Kiadó, Budapest.

Gergely Gyula (2004) Kulcskompetenciák pedig nincsenek In.: Új Pedagógiai Szemle 11. szám, 50- 59.pp.

Gilly, M. et al. (1976) Az énkép, a szociális kép és az iskolai előmenetel összehasonlító vizsgálata 10-12 éves tanulónál. in: Pedagógiai Szociálpszichológia. Budapest, 639-661 pp.

Golnhofer Erzsébet (2001) Az esettanulmány (Kutatás-módszertani Kiskönyvtár 3.). Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Golnhofer Erzsébet (2001) Az esettanulmány, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet (2002) Új értékelési kultúra a pedagógiában. In: Bábosik István- Kárpáti Andrea (szerk.) Összehasonlító pedagógia. BIP, Budapest. 234-247.

Golnhofer Erzsébet (2003/b) A pedagógiai értékelés In.: Falus Iván (Szerk.) Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 385- 814.pp.

Golnhofer Erzsébet (2003/a) A tanuló, In.: Falus Iván (Szerk.) Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 57- 79 pp.

Golnhofer Erzsébet- Szabolcs Éva (1999) A gyermekkor kutatása új megközelítésben, Műhely, 5-6, 175- 179. pp.

Golnhofer Erzsébet- Nahalka István (2000) A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Greffné Kállai Tünde (2010) Beszámoló a Németh László Általános Iskola és AMI minőségfejlesztési csoportjának 2009-2010. tanév I. félévi munkájáról, Kézirat.

György Júlia (1978) A nehezen nevelhető gyermek, Medicina Kiadó, Budapest.

Haan, Norma (1977) Coping and Defending, New York, Academic Press.

Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón, Okker, Budapest

Halász Gábor (2003) A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények, In.: Bálint Júlia - Baráth Tibor (szerk.): Útközben – Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. Válogatás az V. és VI. szegedi minőségbiztosítási konferencia előadásaiból. Qualitas. Szeged.

Halász Gábor: Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. Új Pedagógiai Szemle, 2002. február. oldal

Hall, Calvin S.- Linzey, Gardner (1978) Theories of Personality, John Wiley and Sons, New York.

Hamilton, D. L.- Katz, L.B.- Leirer V.O. (2006/a) Szerveződési folyamatok a benyomásalkotásban, In.: Hamilton, D.L.- Fiske, S.T.,- Bargh, J.A. (szerk.) A társak és a társadalom megismerése, Osiris, Budapest, 99- 138.pp.

Hamilton, D.L.- Driscoll, D.M.- Worth, L.T. (2006/b) A benyomások kognitív szerveződése: az inkongruencia hatása a komplex reprezentációkban, In.: Hamilton, D.L.- Fiske, S.T.,- Bargh, J.A. (szerk.) A társak és a társadalom megismerése, Osiris, Budapest., 138- 182.pp.

Hamilton, D.L., Sherman, S.J. (1999) Személyek és csoportok észlelése. In. Hunyady Gy.- Hamilton D.L.- Nguyen Luu L. (szerk). A csoportok percepciója, Akadémiai Kiadó, Budapest, 575-610. pp.

Hámori Balázs (2003) Kísérletek és kilátások, Daniel Kahneman, Közgazdasági Szemle, L. évfolyam, szeptember, 779-799. pp.

Harold H. Kelley (1980) A vonatkoztatási csoportok két funkciója, In.: Pataki Ferenc (szerk.) Csoportlélektan, Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Hegedűs Judit (2004) Jutalmazás és büntetés, értékelés, és vizsgáztatás, Apertus Közalapítvány, <http://edutech.elte.hu/multiped/>.

Hegedűs Judit (2007) Fiatalkorú bűnelkövetők gyermekkoruk és a javítóintézetben töltött éveik pedagógiai vizsgálata, ELTE PPK, doktori disszertáció.

Haste, H. : Ambiguity, Autonomy and Agency: Psychological Challenges to New Competence, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

Hewstone, M.- Antaki, C. (1995) Az attribúcióelmélet és a társas viselkedés magyarázatai, In: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P., és Stephenson, G.M. (szerk.), Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 130- 162. pp.

[Horváth Attila \(2000\) Egyén és közösség, avagy a fogalmak tartalomváltozásai](#), Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.

http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/File/tezisek/2001-Gaspar%20Mihaly.pdf

<http://szinonimaszotar.hu/keres/hat%C3%A1rozott>

http://www.borsod-kozoktatas.hu/egyebinfo/pedagogiai_intezetek/vpi/tovabbkep.html,

Letöltés ideje: 2010. április 05.

Hunyady György (1996) Sztereotípiák a változó közgondolkodásban, Akadémiai Kiadó, Budapest, 144-153 pp.

Hunyady Györgyné (1977) Kollektivitás az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hunyady Györgyné- M. Nádas Mária (2000) Pedagógiai tervezés, Comenius Bt., Pécs.

Hunyady Györgyné- M. Nádas Mária- Serfőző Mónika (2006) „Fekete pedagógia”, Argumentum, Budapest.

Katz, D. és Braly, K.W. (1979) Verbális sztereotípiák és a faji előítélet, pp. 190-198, In: Halász L., Hunyady Gy. és Marton M. (szerk.) Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kegan, R. (2001) Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

Kiss Árpád (1943) Mai magyar nevelés. Debreceni Könyvek Kiadása.

Komlósi Piroska (2000) Családterápiák, In.: Szőnyi, G.- Füredi, J. (szerk.) A pszichoterápia tankönyve, Könyvkiadó Rt., Budapest.

Kónya Anikó (1997) Miként gondolkodunk az emlékezetről (2001) In.: Oláh Attila- Bugán Antal (Szerk.) Fejezetek a pszichológia alapterületeiből, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 65-97.pp.

Korthagen, F.A.J.- Wubbels, Th (1996) Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. Teachers and teaching: theory and practice, 1., 51- 72.pp.

Korthagen, Fred A. J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 1. sz. 77–98.

Kósa Éva (2001) A szociális fejlődés alapkérdései, In.: Oláh Attila- Bugán Antal (Szerk.) Fejezetek a pszichológia alapterületeiből, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 259- 329.pp.

Krathwohl, D. R.-Bloom, B. S.-Masia, B. (1999) Taxonomy of Educational Objectives Book 2/Affective Domain, Allyn & Bacon, Inc., Longman.

Kulcsár László- Domokos Tamás (2001): Neveltségi szint követéses vizsgálat- kutatási beszámoló, ECHO Oktatókutató Műhely, Miskolc., kézirat, Elérhető még: http://www.echosurvey.hu/_user/downloads/kutatasi_beszamolo/t-nevszint01.pdf.

Kulcsár Zsuzsanna (1996) Korai személyiségfejlődés és énfunkciók, Budapest, Akadémiai Kiadó.

Lappints Árpád (1998) Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei, Új Pedagógiai Szemle, Budapest, 6. sz., 17- 28.pp.

Lénárd Sándor - Rapos Nóra (2001/a): A neveltségi szint mérése, In.: László Zsuzsa (szerk): Nevelés és társadalom, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Lénárd Sándor (2004) A szociális kompetencia fejlesztésének pedagógiai lehetőségei, Doktori Disszertáció, ELTE, Budapest.

Lénárd Sándor- Szivák Judit (2001) Neveléssel kapcsolatos nézetek In.: Golnhofer, E.- Nahalka, I. (2000) A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 36-65.pp.

LeVine, R. A. (1971) Culture, Personality, and Socialization: An Evolutionary View, In.: Goslin, D.A: (szerk) handbook of Socialization Theory and Research, 503- 504.pp., Rand McNally and Company.

Leyens, J. P.- Codol, J.P. (1995) A társas megismerés, In: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P., és Stephenson, G.M. (szerk.), Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 107- 129.pp.

[Loránd Ferenc \(2000\) Egyéni és közösségi érdek](#), Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.

Maadadiné Borbély Mária (2006) Neveltségi mérések a XVIII. Kerületben,

Maass, A., Corvino, P., Arcuri, L. (1994) Linguistic intergroup bias and the mass media, Revue de Psychologie Sociale, 1, 31- 43.

Maass, A., Salvi, D., Arcuri, L., Semin G. R. (1989) Language use in intergroup contexts: The linguistic intergroup bias, Journal of Personality and Social Psychology, 57, 981- 993.pp.

Majzik Lászlóné (1971) Nevelési eredmények az egész napos iskolában, In: Szabadkai Simonné (szerk.): Tanulmányok az egész napos iskoláról. Tankönyvkiadó, Budapest, 54–86.

Majzik Lászlóné (1972) Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában, Tanuláshoz és munkához való viszony. Tankönyvkiadó, Budapest, 279.

Majzik Lászlóné (1989) Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez. Budapest, 1989.

Majzik Lászlóné (2004) Nevelési eredményvizsgálat, Új Pedagógiai Szemle, Budapest, 63-76.pp.

Marcia, J.E. (1966) Development and validation of ego identity statuses, Journal of Personality and Social Psychology, 3. , 551- 558.pp.

McGuire, W. J. (1979) Az attitűdök természete és az attitűdváltozás, In.: Halász L.- Hunyady Gy.- Marton L. M. (szerk.) Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (1989) Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (2004) A közösségek rejtett hálózata, Osiris, Budapest.

Mérei Ferenc- V. Binét Ágnes (2003) Gyermeklélektan, Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.

Mészáros István (1997) Népoktatás szócikk, In.: Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) Pedagógiai Lexikon, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 574.p.

Mihály Ildikó (2003) Még egyszer a kulcskompetenciákról In.: Új Pedagógiai Szemle 6. szám, 103- 113.pp.

Mihály Ottó (1989) Alkura és együttműködésre alapozott iskola, In: Mihály Ottó (szerk.) Iskola és pluralizmus, Edukáció, Budapest, 15-30. pp.

Mihály Ottó (1999) Az emberi minőség esélyei, Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Mihály Ottó (2000) Értékpluralizmus és nevelés, Új Pedagógiai Szemle, 2. sz., 18- 24.pp.

Mohanan, K. P.: Who is an Educated person? Ingredients of Educatedness, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/educated/goals.htm>, Letöltés ideje: 2010. március 6.

Monique Canto-Sperber–Jean-Pierre Dupuy (2001) Competencies for the Good Life and the Good Society, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

Moreno, J.L. (1934) Nervous and mental disease monograph. Who shall survive? No. 58., Washington.

Muzafer Sherif (1980) A vonatkoztatási csoport fogalma az emberi kapcsolatokban, In.: Pataki Ferenc (szerk.) Csoportlélektan, Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

N. Kollár Katalin (2004/a) Normaalakulás, engedelmesség és csoporthoz igazodás in.: N. Kollár Katalin- Szabó Éva (szerk.) Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 310- 324.pp.

N. Kollár Katalin (2004/b) A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok, In.: N. Kollár Katalin- Szabó Éva (szerk.) Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 279- 310.pp.

Nagy József (1971) A méréses módszerek helye és szerepe a pedagógiában, In.: Ágoston György- Nagy József- Orosz Sándor: Méréses módszerek a pedagógiában, Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (1994) Tanterv és személyiségfejlesztés. Educatio, 3. sz. 367- 381. pp.

Nagy József (1996) Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 206.

Nagy József (2000) XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, Budapest.

Nahalka István (2001) A kutatás kiindulópontjai, módszerek, a vizsgálat megszervezése, In.: Golnhofer, E.- Nahalka, I. (2000) A pedagógusok pedagógiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 28- 36.pp.

Nahalka István (2004) A kompetenciákról. Kézirat.

Németh András (1997) Nevelés, gyermek, iskola, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9-158.pp.

Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.

Neveléstudományi Konferencia, MTA, Budapest, poszter.

Nguyen Luu Lan Anh (2001) A szociálpszichológia alapkérdései, In.: Oláh Attila- Bugán Antal (szerk.) Fejezetek a pszichológia alapterületeiből, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 431-493. pp.

Nyéki Lajos (1993) De Block taxonómiája, Szakoktatás, 10., 21-24. pp.

Oláh Attila (1995) Coping strategies among adolescents: a cross cultural study, Journal of Adolescence, 18: (4) 491-512., pp.

Oláh Attila (1996) A megküzdés személyiségtényezői: A Pszichológiai Immunrendszer és mérésének módszere, Budapest, ELTE, Kézirat.

Oláh Attila (2004) Megküzdés és pszichológiai immunitás, In.: Pléh Csaba- Boross Ottília (szerk.) Bevezetés a pszichológiába, Osiris Kiadó, Budapest 631- 664.pp.

Oláh Attila (2008) Serdülők pszichológiai immunrendszere, http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=3755, Letöltés ideje: 2010. január 10.

Pál Eszter (2004) Talcott Parsons: rendszerelmélet és organicizmus, in.: Némethi D.-Szabari V (szerk.)Kötő-jelek 2003. ELTE Társadalomtudományi Kar (TáTK) Szociológia Doktori Iskola Évkönyve, Budapest, 2004.

Parsons, T. (1978): Action Theory and the Human Condition. New York

Perjés István- Bodnár Éva (2006) Normativitás, In.: Perjés István- Ollé János (szerk.) A katedra árnyékában, Aula Kiadó Kft., Budapest, 78- 102. pp.

Ragó Anett (2001) A szavak mögött- a fogalmi tudás szervezése, In.: Oláh Attila- Bugán Antal (szerk.) Fejezetek a pszichológia alapterületeiből, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 99-117. pp.

Rapos Nóra - Lénárd Sándor: (2001/b) A neveltségi szint mérése az óvodában. In: Minőség az óvodában (szerk. Szivák Judit), OKKER, Budapest, 147-174. o., 2001.

Rapos Nóra (2005) Ami nem mérhető.....- vagy másképp, <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=272>, 2005. október 20. Letöltés ideje: 2006. október 11.

Réthy Endréné (2002) A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás, 2, 3-12.pp.

Richardson, W. (1996) The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In.: Sikula, J. (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition, MacMillan, New York, 102- 119.pp.

Rogers, Carl (1980) Személyiség és viselkedés- elmélet. In.: Szakács F- Kulcsát Zs. (szerk) (1980) Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II., Tankönyvkiadó, Budapest.

Rosch, E. (1989) Egyetemes és kulturálisan specifikus jegyek az emberi kategorizációban, In.: Pléh Csaba (szerk.) Gondolkodáslélektan I., Tankönyvkiadó, Budapest, 64- 69.pp.

Sántha Kálmán (2006) Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 3-11. pp.

Sáska Géza (2004) Kultúra az iskolában, Educatio, 2004/2., 284- 288.pp.

Schaffhauser Franz (2000) A nevelés alanyi feltételei, Telosz Kiadó, Budapest.

Schüttler Tamás (2004) Portrévázlat egy disszertánsról, Új pedagógiai Szemle, 10., 59.- 63. pp.

Seidman, I. (2002) Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer (Kutatás-módszertani Kiskönyvtár 5.). Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Smith, E. R. – Zaraté, M.A. (1992) Exemplar- based model of social judgement, Psychological Review, 99, 3- 21.pp.

Szabolcs Éva (1981) Taxonómiák a nevelési célok rendszerében, Magyar Pedagógia 2., 183-191. pp.

Szabolcs Éva (1995) Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából, Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Szabolcs Éva: Affektív taxonómia szócikk, http://www.kislexikon.hu/affektiv_taxonomia.html, Letöltés ideje: 2009. december 10.

Szekszárdi Júlia (2009) Eredményesség (nevelési) szócikke, http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_jav%C3%ADtott_v%C3%A1ltozat:Eredm%C3%A9ny_%28nevel%C3%A9si%29, Letöltés ideje: 2009. július 10.,

Szivák Judit (2010) Módszerleírások Módszertani Ötlettárba In.: Bányai Sándor-Szivák Judit (szerk.) Módszerlesen, Raabe, Budapest.

Szokolszky Ágnes (2004) Kutatómunka a pszichológiában, Osiris Kiadó, Budapest.

Szterényi József Szakközépiskola és Szakiskola Pedagógiai Programja (2009) Szterényi József Szakközépiskola és Szakiskola, Monor, Kézirat.

Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola Pedagógiai Programja (2009) Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola Pedagógiai Programja, Budapest, Kézirat.

Tversky, A.–Kahneman, D. (1974) Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Science, Vol. 185. 1124–1131. pp.

V. Binét Ágnes (1997) A személyiség fejlődése a kisiskoláskortól a serdülésig, In.: Bernáth László- Solymosi Katalin (szerk.) Fejlődéslélektan olvasókönyv, Tertia Kiadó, Budapest, 75-87.pp.

V. Komlósi Annamária (2001) A személyiség értelmezései, In.: Oláh Attila- Bugán Antal (Szerk.) Fejezetek a pszichológia alapterületeiből, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 329-431.pp.

Vajda Zsuzsa (1994) Nevelés, pszichológia, kultúra, Dinasztia Kiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsa (1997) Kompetencia szócikk. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Keraban, Budapest, 266.

Vámos Ágnes (2001) Pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283 – 308. pp.

Vámos Ágnes (2003) Metafora a pedagógiában, Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Várkonyi Rita (2007) Katedra és kompetencia, XIII. kerületi Hírnök, 2007. április, 18., 1.p.

Vikár György (1980) Az ifjúkor válságai, Gondolat, Budapest.

Vikár György (1988) A serdülőkori válságok diagnosztikája és terápiája, IN.: Gerő Zs. (szerk.) Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok, Akadémiai Kiadó, Budapest, 139-150.pp.

Watson, D. (1982) The actor and the observer: How are their perceptions of causality divergent?, Psychological Bulletin, 92, 682- 700.

Weinert, F. E. (2001) Concept of Competence: A Conceptual Clarification, In: Rychen, D.S.- Salganik, L.H (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies. Hagrefe and Huber, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

Weszely Ödön (1923) Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógiai alapvető kérdései, Eggenberger, Budapest., 136- 161.pp.

Zeichner, K.M.- Liston, D.P. (1996) Reflective Teaching. An Introduction, Lawrence Erlbaum, Mahwan.

Zrinszky László (2002) Neveléstudomány, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.